



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

EL MENÍN SHIPIBO.

**UNA EXPERIENCIA DE ETNOGÉNESIS ESCOLAR MEDIANTE LA DANZA Y
EL CANTO RITUAL EN LA COMUNIDAD UTUCURO.**

Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte

Helder Romualdo Haylle Solari Pita

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la
obtención del título de Magister en Educación
Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada Ramírez

**Cochabamba, Bolivia
2016**

La presente tesis EL MENÍN SHIPIBO. UNA EXPERIENCIA DE ETNOGÉNESIS ESCOLAR MEDIANTE LA DANZA Y EL CANTO RITUAL EN LA COMUNIDAD UTUCURO. Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, fue defendida el.....

Dr. Fernando Prada Ramírez
Asesor

Dra. Inge Sichra
Tribunal

Dr. Fernando García Rivera
Tribunal

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria

Al pueblo Shipibo, sin el cual no sería el que soy. A sus *menín jonibo* y *raomis*, a todo lo que la interculturalidad nos permitió aprender haciendo. Con especial estima dedico este trabajo al artista y profesor ***Korin Bari*** - Jander Ruiz, quien con lealtad, responsabilidad y amor vive y comparte sus conocimientos.

Agradecimientos

Para empezar este justo recuento, con esta intención hecha tesis y todo lo que significó, antes de manifestar mi mayor consideración a las personas e instituciones gracias a las cuales pude investigar, aprender, viajar, crear y transformarme en interculturalidad, quiero decir que el acto de agradecer -debo confesar- si bien es auténtico y necesario en esta tesis, no está libre de conflicto. Ser agradecido es un valor profundo, por eso estas páginas no están escritas por cumplir, o por ser un mero requisito formal de un documento académico. Decido agradecer por lo bueno, por lo malo y los muchos matices internos, por el todo que implicó esta maestría; con ello quiero decir que los desafíos personales y colectivos, son parte necesaria e indelible de todo proceso humano, mucho más si este es formativo. Me quedo con todo lo vivido, no discrimino los momentos espontáneos y de unión solidaria frente a los desacuerdos ideológicos, a nuestras limitaciones para entendernos, a nuestros miedos y bloqueos, a nuestras expectativas algunas veces superadas y otras veces decepcionadas. Me asumo inmerso en esta dinámica que nos hace seres en constante aprendizaje, aprendices por convicción.

Quiero iniciar agradeciendo a la comunidad Utucuro y al pueblo Shipibo, pues el *menín* es su patrimonio, valor que comparten y demuestran con arte a los que por alguna(s) razón(es) nos acercamos a su mundo, a su bosque, a su medicina. Gracias a *Korin Bari* – Jander Ruiz, por llevar en alto tu identidad y vocación, tu arte y sanación, por nuestra amistad. A los dirigentes de Utucuro: Sr. Nelson Bardales, Sr. Miguel Isaac Centeno Dávila y al Sr. Domingo Rodríguez Pezo, que trabajan junto a su Apu Hugo Saavedra Pacaya. Personas con quienes conversamos sobre la realidad de su territorio y fue gracias a su compromiso que se pudo llevar a cabo la visita a la laguna *Komankaya* y la animación del mismo nombre. Gracias a los comuneros de Utucuro y en especial a *Pesin Jabe* - Sra. Deysi Ríos Pezo, *Inin Betsa* - Sr. Rafael Pezo Picota y *Ronin Meni* - Sr. Fredy Ríos Pezo, quienes nos hicieron sentir en familia, compartiendo su mesa, dándonos apoyo y haciéndonos conocer su comunidad. Gracias a los líderes shipibos que me motivaron a investigar el *menín* como un valor pertinente para la EIB

actual, en especial a **Sanken Sina** - Lener Guimaraes por su palabra precisa y el compromiso educativo que lleva a cabo desde su cargo de Especialista en formación docente EIB en la DIGEIBIRA. A Elena Burga, Directora General de la DIGEIBIRA, maestra amazónica que ha llevado -junto con su destacado equipo- a la EIB más allá de lo esperado, abriendo un resquicio de participación democrática, activa e intercultural desde el Ministerio de Educación del Perú. Gracias a los profesores y autoridades shipibo de reconocida trayectoria política como Marcial Vásquez y Elí Sánchez, quienes ayudaron a contextualizarme, a cambiar mi perspectiva. Ellos mantienen viva la memoria de una educación propia del hombre y la mujer shipibo, donde no faltaba el alimento, explicándome que -en tal sentido- no había eso que ahora se denomina “pobreza”, porque se respetaba el bosque y se rechazaba la mesquindad y la flojera (las antítesis del *menín*). Agradezco especialmente a la familia Ruiz Laulate por su gran hospitalidad y consejo, a don **Rai Nita** - Alejandro Ruiz, mentor de la EBI y testigo crítico del paso de EBI a EIB. A William Ruiz, paciente maestro que guarda el don de la escucha. A **Bawan Beso** - Gilder Ruiz, responsable y creativo docente con quien tuve el gusto de compartir un año de trabajo educativo y cultural en Warmayllu y la UNIA, quien me enseñó a cantar su canto. A la familia Sinuiri Ochavano de Nueva Betania, a Don Pedro Sinuiri, maestro de la medicina del bosque, a Doña Anita, amable mujer de bellos cantos *mashá* y *bewá* y a sus hijos Alberto, Wilder y Emilio; en especial a **Iskon Beso** - Rómulo Sinuiri por su amistad y guía. A **Senen Sina** - Gabriel Indalicio, Néstor Paiva, Milke Sinuiri, Layner Mori, Alexander Shimpukat, Douglas y Luis Tangoa por su invaluable hermandad, por compartir sus conocimientos, preguntas y, sobre todo, sus sueños. A la tita **Ronin Wano** - Amelia Panduro por su sonrisa y cariño, por ser maestra alegre. A Luz Mary Inuma, amiga atenta y profesora trabajadora de **Jepe Ian** – San Francisco de Yarinacocha.

Quiero reconocer a Warmayllu, por ser el espacio de aprendizaje fértil y comprometido que me reafirmó en los caminos de la interculturalidad. Gracias por sentir, creer e insistir en el arte, en la diversidad como riqueza, en los valores de la comunidad y en la educación como senda transformadora. Warmayllu está conformada por educadoras y artistas amantes del Perú

y de los Pueblos Indígenas. Gracias Rocío Corcuera, maestra de sensibilidad poderosa y mente abierta. Gracias Mariska van Dalfsen, hermana generosa, alegre artista de liderazgo y compromiso hasta las últimas consecuencias. Gracias Lorena Best, hermana y maestra de la palabra, de los afectos.

Gracias al PROEIB Andes por haber convocado y propiciado un espacio tan enriquecedor como la Maestría en EIB en América Latina. A la Fundación PROEIB Andes agradezco el haberme otorgado el apoyo económico necesario para llevar a cabo mis estudios. La experiencia vivida con todos sus desafíos, diferencias, encuentros y desencuentros ha sido parte de un aprendizaje que deconstruye y reconstruye. Gracias por posibilitar este espacio que bajo el paraguas académico, nos fortalece -si nos lo permitimos- en lo esencial, en nuestra mirada y compromiso. Agradezco de corazón a mis hermanas y hermanos del Abya Yala, pertenecientes y/o comprometidos con los pueblos Awajun, Aymara, Mapuche, Maya, Mojeño Ignaciano, Mojeño Trinitario, Nahuatl, Nasa, P'urhepecha, Quechua, Shuar, Tojolabal, Totonaco, Tseltal, Tsotsil, Wounam, Yurakaré y Zapoteco. Tal como nos lo dijo, hace ya dos años, nuestra hermana nahuatl Faustina Hernández: *las personas también podemos sembrarnos en las personas, y a eso vinimos a Cochabamba*. Tengo agradecimientos especiales al Dr. Fernando Prada, asesor de esta tesis y profesor amigo con quien pude repensarme, conflictuarme y fortalecerme. A los lectores de esta tesis que definitivamente coadyuvaron a que sea lo que ahora es. A la Dra. Inge Sichra, gracias por ser un referente de vitalidad y crítica aguda, por demostrarnos tu humanidad y estar siempre atenta a nuestras dudas y necesidades. Gracias a mis profesores de la VIII versión de la Maestría en EIB: Dr. Pedro Plaza, Dr. Teófilo Layme, Dr. Fernando Galindo, Mgr. José Antonio Arrueta, Mgr. Nicole Nucinkis, Dr. Fernando García, Dr. Diego Martínez y Dr. Tulio Rojas. Gracias al Dr. Luis Enrique López por sus enseñanzas y por abrir resquicios sentipensantes en la academia. Gracias a la Coordinadora de la Maestría en EIB Mgr. Marina Arratía y al Jefe del Departamento de Post Grado Mgr. Vicente Limachi. Gracias al equipo humano del PROEIB Andes, Sr. Rubén Valverde, Sr. Edwin Espinoza, Sr. Roberto Delgado y a la Sra. Doris Crespo.

Gracias a Katty Quio y su generosa familia en Pucallpa, en especial a Marllory Quio por su confianza y apoyo incondicional en la última fase de esta tesis. Asimismo, agradezco a los talentosos artistas visuales pucallpinos Benny Ríos y Marlo Barbarán, al sonidista Christian Campos y a mi hermano cineasta Alexander Muñoz, por su apoyo incondicional e invaluable en la elaboración de la animación *Komankaya* y la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte. En Bolivia, a la familia Giavarini Blanco mis sinceras palabras de gratitud y estima por el compromiso social que los verdaderos católicos asumen. A mi madre Marcia Pita y a mi padre Luis Solari por su crianza constante, gracias a mis hermanos Camilo Amaru por sostenerme e inspirarme, y a Mirko Roal por haberse comprometido tanto en los momentos claves de esta tesis, con su buen criterio y esa motivación auténtica de maestro. Gracias al IDEAS, mi gran familia en Lima, en especial a María Pierrend por haberme enseñado desde niño con amor y generosidad el valor de lo comunitario y de la observación caminando entre huacas, conociendo la belleza del arte y la historia precolombinas. Gracias por haber echado las semillas de consciencia y respeto hacia los antiguos peruanos sin olvidar a los contemporáneos, yendo incluso más allá de lo peruano, hacia los mundos andino, amazónico y costeño, hacia nuestra milenaria y aun vigente diversidad.

Resumen

El *menín* shipibo.

Una experiencia de etnogénesis escolar mediante la danza y el canto ritual en la comunidad Utucuro.

Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte

Helder Romualdo Haylle Solari Pita

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Asesor: Dr. Fernando Prada Ramírez

El *menín* existe todavía, pero es un reto para la EIB.
Cada persona tiene su *menín*: a algunos les gusta hablar, convocar, organizar.
Yo busco que el niño no haga las cosas por hacer.
Está en la práctica y es algo personal,
es dedicación. Mi *menín* es el arte de enseñar el arte mismo.

Korin Bari - Jander Ruiz Laulate

A partir del análisis del *menín*, esta tesis reconoce una experiencia pedagógica ligada al concepto de etnogénesis escolar y elabora una propuesta inscrita en el marco de la EIB shipibo. El *menín* es un concepto propio vital vinculado a lo artístico, formativo y a otras esferas colectivas caracterizadas por una estrecha relación entre hacer y ser. Consideramos que el potencial de este concepto se encuentra dormido pero latente, pues a menudo ha sido subestimado por una lógica multicultural que superficializa e instrumentaliza las prácticas del arte indígena mediante su folclorización y exotización.

¿Qué es el *menín*? Es “hacer bien las cosas”, desde la producción artesanal hasta ciertas esferas de la vida cotidiana. El *menín* está en peligro. Ser *menín* no ha estado presente en la escuela. Esta investigación parte de un análisis semántico e histórico del *menín*, a través de testimonios de artesanas, docentes, padres de familia y dirigentes, así como de líderes de organizaciones, sabios y autoridades educativas. El análisis del *menín* nos llevó a relacionar el concepto de etnogénesis escolar, de María Bertely, con la práctica pedagógica del profesor

Korin Bari - Jander Ruiz Laulate. El rescate de la danza y el canto ancestral shipibo en la escuela (Comunidad Nativa Utucuro, Ucayali, Perú) constituye una experiencia de revitalización cultural desde la EIB contemporánea, así como un ejemplo de agencia en la práctica educativa. Finalmente, presentamos la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, donde confluyen la investigación vivencial de la oralidad y su plasmación con literacidades propias como el ***kené***. Esta iniciativa se plasma en la producción de la animación ***Komankaya***, el documental ***Animashá*** y una cartilla a ser trabajada en el aula y espacios comunitarios.

Palabras clave: ***menín***, shipibo, EIB, etnogénesis escolar, Amazonía.

Menín danzantianko itanribi bewainko shipibaon itin ika axeti xobonko itan Utucuro Jemankoniax

NON AXEBO BIRIBAI ITAI KIRIKA ATINKO NOA SHIPIBAON

Peokotiainko

Nato tee akainkora ea yoyo ikai menin iki ikakiri, ja joiroiki pataxke ja metsa akin ati jawekibetan -ikaxbi jaronki ja metsa akin ati joibimaiki-, jatian natora oinkanai kikin ani jakon tee ati EIB axeti xobonkoxon ja jemankonia niimeran jaabo. Nato kikin ani jaweki, en oinabiribi oxa itai, jatian ja noa wetsa join yoyo ikaibo non shinanai neskara jawekiboki importanteorama jatian oinreskanai jakoma jawekishoko keskares ja jaton axekanbiribi akaitian itan jaton moatian metsa onana jawekibo akaitian. Ja nonbiribi neskara ainbo join akabiririki, masra oinkanai neskara ja moatian jaton axebo aki itai moa jabishamama moa marokin jato oinmati keskares jaton axeti xobonko itan jain yamaxribi, neskara winotai shinankanai ja noa keska jonibaon, non shinanyamai neskara jawebaon riki jaton ikatoninbiribi jato koshiakai jato ikatonibiribi itan jato metsakan jawekininbiri ikaitian.

Nato tee akainkora non akai oinkin ja jawe jawekiboki wino-winokirana nato jakon metsa akin jaweki atinko baritiabo winotaintianboribi jawe joi iki ikarin ja menin iki ika meskokeska jonibo tsamabo ikain shipibo jonibo xaran. Ja kirika akaimeran, ja non jemankobo itan política joi ikainkaboribi; yoyo ikanai ja jakon metsa ashamankin jaweki akanaibo, axeamisbo, papabo, itan koshi joni organizacionabo, yosi onan shinanyabo, axeti xobonkonia koshiibo nii merainoa jema ikabo.

Non onana iti jake que ja menin ika joinoax noa peokotai nato tee ati kopi neskaraainko noa shinametai jainoax peokotai nato joi. Nato riki, neskara jawekibo ikaitian non aka riki non axebo biribai itai kirika atinko noa shipinaon, axeamis Korin Bari janeyaton aka - Jander Ruiz Laulate. Danzantianko itanribi bewainko Shipibaon itin ika axeti xobonko itan Utucuro Jemankonia paro rebokikiri, nenoxonra non nato meskoskeska jawekibo non bena iki neskara jawekibo onantibo kopi. Ja Ani Xeatinkoniax peokoni (natora ikataiai joxo joni joi akaibo itan ani jeman koshiibo shipibo neskataitian jato moa ayamati akin jato yoyai), jatian ja rama non

winomai ja kirika atinko nato EIB kan akina o ikina, jaskara jaweki winotaitian non yoyai non yoyai jan axebo biribai itai kirika atinko shipibaon itin ikabiribi, rama ja moatian axe bikasaibo iki ja non jeman akanaibo non moa oinyamai, jaskara onan shinanbora banetai yosibo ikainres itanribi axeamis Korin Bari keskabo ikain neskara jawekibo onan -noxon benakanai itanribi jaskara keska akin akanai ja kirika atinko jaskaxon jato axeati.

Jaskatax noa nokotai rama nato investigación akainko nato comunidad shipibo Utucuro ikain ja natomenin iki ika, “jakon akin jaweki ati onanti”, jain noa oimai jaskatax jakana nato jakon akin jaweki akanaibo, nato axeamisbo itan nato koshi jonibo shipibo jonibo ja menin joiki noa yoyo ikai nato rama axeatinko ika nato jonibo ikana. Noara yokakatai si ja noa benai itai jaweki nato shipibo ikain jatiresmainki ja yoiti kopi: westiora secundaria EIBmain, ja iki ika tee aka, ja nato jaton mai iki yoyo ika itan jaskaribi wetsa jawekibo bai chibani ja jema jonibo iki ika nato Latinoamerica ikain.

Yokabo jaweboki non atiki ja rama EIB ikainko itan jaweskatax ja shinanbo pikotarin neskara pikoti kopi. Jaskaribira noa yokakatai ¿jaweskaxonki non atiki nato meskokeska axebo onanti ikonshaman akin jato meninoxon ja nato noa ika xaran itan shinan bechinmiskanai xaran? Itan ¿jaweska bain itan jaweska chibaniki noa itai? Non ointi atipana riki que ja yoyo ikanai jawekibo kayamai ja ayamayamai jawekibetan. Jaskaribi, ja arte wetsa join ikaibona itan EIB koshi akaboriki oxa keska ikanai ja neskara onana itan ashamankasaibo ikebi, nato reteananti keska shinamanbiri itainko, ja peokotainkoniabiribi. Ja koshi iti, ika joi iamarai joni icha itan teetainkobobicho ikein. Ja ani joni shinan onan Foucault janeyatonra noa shinankinai que jaonoki koshi jaweki ja jaribarake koshi jawekibo chibankashamaiboribi jaskarara yoyai naton, westiora shinan winomakashamai riki que nato koshi iti joi nato wetsa join ikaibona niakatai nato axeamisti, jaskaribi nato maiki ika joi ikain, itan jaskatax koriki ati ikainribi. Moara noa ochochabires kake ja koshi ani kirikabo itan ja EIB yoiki ika. Ikaxbi jaskarama iki ja xobo chicho ja jainoax axekanainko. Jaskara xaba benaikayariki noa ja nato menin ika joi shipibona tii axon itanribi ja axeamis Korin Bari akai jaweki oinbainxonribi. Ja wetsa joi yoyoikaiboki peobainxon ja menin ika joi shipiboki ika, ja nato neskara tee akin non

benai riki shinan menikanri ja xobo axeainkoniaxbi nato ja ransati jaweki itan ja bewati jawekiainko jara onankanke jema ikainxobi itan ja shipi jonibo tsamata ikain, ja menin iki ika joi kopi.

Nato keyotainra non oimai jawe jawekiki non mera ixon Komankaya jemnakoxon aka, westiora proyecto de educacion intercultural maiki ika nato investigación vivencial winota jaweki shipibaon yoya bake benbon itan bakeranobaon sika, titashokobaon esekan aka, axeamisbaon itan joni koshi Utucurobobetan akina aka. Ja tee axonbo non oina riki rama nato axeti jawekiainko, noa yoikanai, axeti iki ika joi, cultura iki ika, ja maiki ika, noa joi yoyo iki ika itan jakonax jati koshikanai axeti xobonko neskara jaweki ikainko chichu itan jemankoboribi.

Joibo jatibiki yoyo ika

¿Jawerin menin?, “ja riki jakon metsa ashamankin jawekibo ati benbo itan ainbo shipibaon aka. Meninra moa keyoti itai. Menin itira axeti xobonko yamake. Artesaniara akanai ikaxbi jakon ashamankin moa akanama, moa jan apaonibo jawekobori moa keyopaketantianribi. Ramara akanai wetsa jawekibaonbiribi. Si min ea yokatai ¿jaweskarin ja jakon metsa ashamankin jawekibo aka axeti xobonko shipibaon xaran?, enra mia yoyai natora kikin shinameti jaweki iki noa ichambires maxkata ikax”. Nato riki joi non bia westiora shipibo joni axeamis itan koshiribi Sanken Sina, non yokatekian ja shipibaon jakon metsa ashamankin jawekibo ati joiki jaskara noa ya iki non entrevistanketian. Jan yoyainkobi non cuenta meniti atipanque que maxkabireske shipibaon xaran nato joi koshiati sobre ja jakon metsa ashamankin jaweki atibo tanto jatón itín ika, ja jakon metsa akin atibo itan axeti jawekianko.

Neskara joibo ointi nato Pueblos Indígenas EIB Latinoamérica joi ikain, ja westiora cambio político itan axeainko xaran ikain jainra jishteai nato icha westa join ikaiboribi jaabo, jaweskaki oinkanai itan shinankanai nato indigenanbaon jato ikatoninbiribi axeai itan jatobiribi tsamataxbiribi ikanai, jaskaribi jaweskaxonki akini ikanai EIB ikainxon rama, nato jatón derecho onankanti kopi itan jatón respeto ika joi moa conquistankana ikebi. Neskakinra nato teekan akini itai neskara shinanabaon.

Non ikatoninbiribi non derechobo koirana, non mai, non axebo, itan non joi axeti xobonkoxon, jakoni yoyo ixon, jaskaribiriki wetsa derechoboribi koarinti “ja wetsa jawekibo axeatiki iki ika” neskara jawekira sirvenke yoyo iti kopi jaweki maxkata ixon onanoxon nato ja joni tsamata jaton ikatoninbiribi ikana ikain. Jakopira nato EIB, kinki ani tee aki itai noa ikainko, nato jawekibo chopei itinke nato kax itan joi axetian itan onanti jaweki ikainkobo, onanti akanai nato ja wishati axeakanabo itan ja axeakanamaboribi jonibo (Bertely, 2014). Nato riki jan koshi akai ja noa meskokeska joi ikaibo que benaresi ikanai ja noa jatibi senenbires iti kopi nato omismiskanai xaran, omismisti jaweki itan ja jakoma jawekibo jenekana ochokeax joabaon ramakamabi jaabo.

Nato interculturalidad latinoamericana joi pikotaintian en los años 70s, natora ika iki koshi meskokeska shinamanbaon ima itanribi benakana iki koirakanti ja meskokeska join ikaibo itan jainoa pikota –natora yoikanai moa keyotibi-, ja neskara jawekibo winotaitian indigenabaon xaran. Nato EIB ikainkora, winota iki jaskara jaweki ati keskares nawan join iti iamax EIB ati -jainra oinkana iki ja meskokeska join ikaibo como westiora tsokas jaweki itan jaskaxon shinankana iki ja senen jatibi jaskarabires iti- jaskaxon neskara abakanon shibanki ixon, jainronki aka iki koirakankin ja meskokeska join yoyo ikai itan jaskaribi yoyai jainribiriki niakana iki ja indígenas joi jaskaxon jaton ikatoninbiribi jato axeanoxon. Nato queyotain, non oinke que kepemeke jakon jawekibo, koshi aki ikanai ja meskokeska join ikanaibo ja noa ikanainkoribi moa wetsakeska akin oinkanti kopi. Nato riki westiora bena jaweki chibanti jakon wetsa join itan iamaboribi jakonax raenanakanti (López, 2009). Jaskaribi, ja mas masa shinamakanai riki ja chitekanai ja akasai jawe akasainko itanribi ja EIB akaskanainko. Ja jakoma jawe riki: yoyo ika jishtitira jake ja interculturalidad ika joi, nekebi aka jaweki.

Ja nato tee peoti kopira ike ja menin shipibaon joi ika en ponteá, jaoraki iki ika onanshamanoxon itan jaweti basiki ikai, neskara jaweki onanoxonra aka iki icha shinanya jonibo yoyo ikabo jaton onana jawekibo tsinkikin onan shinanbo iketian ja EIB ika joi koshiakinti kopi, neskaxon non ointi atipanke nato join kikini koshia itan ikon akanai ja jaskarashaman joni shipibo iti keska oinkana. Nato shipibaon ikon akanairiki moa keyokasi

jaskarai nato axeamis Sanken Sina itan jaskaribi non ati atipanke moatian ika axetoninbiribi iamax rama ikatonin jaskarai nato EIB onan joni Pakan Meni janeya. Ikaxbi, nato teekanbichora oinyamai ja natoki ika wishabores, ja nato bain kakin oin-oinbainke ja nato ja jaki ika joi non shinanbo ponte pontebainkin, ja ikon akanai itan ja akanai jawekiboki ika. Ja nato menín shipibaon joi mas onanti kopi nonra aka iki pataxtana ochomaxon oinkin jaweskataxki peokota iki ja ransati itan bewa axetianko bakebo tsinkibainxon nato Utucuro jemankoniabo ikinkin, peokotainxon itan jato mawin-mawinbainxon jakon jaweki akanketian menin kana iki nato distrito Iparía en la Región Ucayali ikain. Ikaxbi nato ransati jawekira ika iki ja Ani Xeati betan ochoatikoma, ja nato jakon jaweki shipibo ikatoninbiribi itan ikoainbiribi, ja kene jaton yoranko atinko itan jaton chopa saweainko, jaskatax onanti kanai jatoshama itinko, jaskatax axekanti jaska axon ati itan jaska axon oinmati. Ja nato menin ika jaweki joi onan noxon noa kaa iki Komankaya ikain, westiora jema mesko jaweki joneya shipibaona Utucuro jema ochoama ika.

Joibo ja ikibicho yoyo ika

Jawe ikiai nato wisha itan jaweki noa yoikasai ixonra noa shinanma nato axeamis Neten Piko, Director del Centro de Capacitación y Producción de Material Impreso para Educacion Bilingue del ISPBY. “Noa (shipibaon) joinra yoyai meskokeska jawekibo, noa shipibaonra yoyai meskokeska esebo ikaxbi min jaska akinribi yoikasaintianra moa wetsaresibi akin ninkati iki. Ninkawe nato “shiro joshin” ika joi en mia yoiketian, moa ikatiai isa ja jato jakon joe anoxon bewainkobo itinko, enra mia yoyamai itai miariki shiro isa akin. Enra mia yoyamai itai jaskara isariki mia ixon ja joibora pikotai jawetianki noa jaki ikibiribi yoyo ikai ixon... noa shipibaon kenriki ja eseya jawekibo iki yoyo ika” (Ent. Neten Piko 22/07/2015). Nenora noa yoyo ikai meskokeska onan shinanbo tsinkiax ikaxbi westiora joibicho ponteax nato menin ika joi ikainkora jikia ja shipibaon onan shinan itan jaska akinbiribi jaton joi itan jaton nete oinkanai. Natoriki westiora joibicho keska ikasbiriki akai noa icha joi potaxonkin, nato joinra noa meniamai adjetivalki yoyabicho jaska ikinribira non ointi atipanke sustantivo keskaribi. Senen Sina, ja riki westiora jakon jaweki akai menin Nueva Bethel jemankonia janra yoyai

jaonoaxki pikotai nato menin joi ixon me-nín itan me-quén, janra meniai ja joikonshaman ja ati jaweki inoxon, nin joi iki ikariki ja jaweki non akai. Jaskaribi nato Eller Cauper ninra yoyai menín itan meraya joironki ochomabo iki, ja joi yoi ika riki jatoronki iki shipibo raomeran shinaman Koshiabo. Meraya joi riki “jan mera”. “Atibiresma riki meraya iti”, jain senen nokoti, jara jake sama meran itan oni xeanan (Guimaraes, s/f, pág. 3). Ikaxbi, noara jake ILV kan wisha kirika jeneabo, nonra ointi atipanke, wetsa jaweki, jaweska akinki oinkanai nato mapo joxo joi akainbaon nato meraya ika joi jaton diccionarionko, jaton onanatonbiribi yoyo ikana, jaton shinamanbiribi akana: “Meráya s. merayan coní merayanin (shipi join ika. *merati, mera* +ya): yobe jakoma shinanbobetan tetai, espiritista. *Sinón*. Meraya, Roa, Yobe, nato rabela non yoiti atipanke yobe keskares westsa joima” (ILV, 1993, pág. 263).

Keyotian

Senentian, nonra oinke nato menin joironki koshi iki, noara kenmai, noa koshia, arai jaton moatian onana jawekibo jishti axonkin. Iskon Beso, koshi joni itan non rao onan Nueva Betania jemankonia, jara shinametai jawekeskataxki noa ii ikirana, “en oina, noa shipibaonriki kimisha jaweki keyotama: non joi, non keneati itan non raoboribi” (Ent. Iskon Beso 07/06/2015). Jaskaribi jarake, ja non axe jawekibo non oinyamaibo jonetabo itan ochotabo, natoboronki cambianmeyamai ja jishtiamai kopiboribi, ja jato icha joni xanran ikax, nato menin joi shipibaonara japarike, artesania akai ainboboiba itan jaton axe akin akai joniboiba nato axeamis Korin Bari. Nato axeamis Jander utucuronkoniara akanai oinkankin westiora joni menin, akai senen akin jan teebo, ja moatian axebo jato axe - axebeiranke jan axeati xobonkonxon, itan mas jishtiai neskara jaweki jan onana atinko nato bakebo tsinkitana westiora elenco aka ransati jan axeakanko Utucuro jeman, nato tee aki peokota riki moa kanchis baritia. Neskara jawekininra oinmaboai axeamis xobonko Utucuro jemankoxon non yoi- yoibeiranai keska, westiora Non axebo biribai itai kirika atinko.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	vi
Menín danzantianko itanribi bewainko shipibaon itin ika axeti xobonko itan Utucuro Jemankoniax	viii
Índice	xiv
Abreviaturas	xvi
Introducción	1
Capítulo 1: Tema de investigación	8
1.1 El hacer(se) <i>menín</i>	8
1.2 Objetivos	9
1.2.1 Objetivo general.....	9
1.2.2 Objetivos específicos	9
1.3 Justificación	10
Capítulo 2: Metodología	15
2.1 Caracterización de la investigación realizada	15
2.2 Descripción de la metodología que se utilizó	16
2.3 Participantes de la investigación.....	18
2.4 Unidades de análisis.....	19
2.5 Descripción de los instrumentos metodológicos que se utilizaron	19
2.6 Procedimiento de recolección de datos.....	21
2.7 Sistematización: procedimiento previsto para analizar los datos	23
2.8 Reflexiones metodológicas	24
2.9 Consideraciones éticas	32
Capítulo 3: Fundamentación Teórica	35
3.1 Los conceptos propios vitales explicados desde la transición de EBI a EIB. Análisis crítico de un cambio no solo nominal	35
3.2 Reflexionando desde lo étnico	43
3.3 Resurgimiento de lo étnico y algunas diferencias en el contexto peruano de los estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia	45
3.4 La etnogénesis y la etnogénesis escolar	48
3.5 Perspectivismo amazónico. Un cambio necesario de miradas para la comprensión intercultural	49
3.6 Algunas tensiones en torno a la interculturalidad	52
3.7 <i>Kené</i> , lenguaje simbólico shipibo	54
3.8 Arte y folclorización de la cultura indígena en la educación	57
Capítulo 4: Resultados	61
4.1 <i>Non Nete</i> . Cosmovisión, contexto histórico y territorial shipibo	61
4.2 De <i>Mai Ushin</i> a Pucallpa	70
4.3 Organización social, autoridad y la constante transición.....	72

4.4 Situación lingüística y socioeducativa shipibo	74
4.5 La comunidad nativa shipibo Utucuro del Alto Ucayali. Topónimo nostálgico	76
4.6 Recuento sobre el estado de las artes shipibas.....	77
4.7 El <i>menín</i> shipibo, significados y alcances.....	83
4.8 <i>Ani Xeati</i> y etnogénesis escolar en Utucuro.....	96
Capítulo 5: Conclusiones.....	104
Capítulo 6: Propuesta.....	111
Referencias.....	120
Anexos	127

Abreviaturas

AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Amazonía Peruana
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
CISA	Consejo Indio de Sudamérica
CNA	Confederación Nacional Agraria
COICA	Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica
CONAP	Confederación de las Nacionalidades Amazónicas del Perú
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DNL	Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIBAMAZ	Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía
EIPT	Educación Intercultural Para Todos
FORMABIAP	Programa de Formación de Docentes de la Amazonía Peruana
FORTE-PE	Programa Marco de Formación Tecnológica y Pedagógica - Perú
FECONAU	Federación de Comunidades Nativas del Ucayali
IIEE	Instituciones Educativas
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
IIIRSA	Iniciativa para la Integración de la Infraestructura General Suramericana
ISPBY	Instituto Superior Público Bilingüe de Yarinacocha
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
MRTA	Movimiento Revolucionario Túpac Amaru
MINSA	Ministerio de Salud del Perú

NNUU	Naciones Unidas
ORAU	Organización Regional Aidesep Ucayali
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PCP-SL	Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso
PPII	Pueblos Indígenas
PRATEC	Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
PROEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
SICNA	Sistema de Información sobre Comunidades Nativas de la Amazonía Peruana
SINAMOS	Sistema Nacional de Movilización Social
TAFA	Taller Ambulante de Formación Audiovisual
UNIA	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UNSCH	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Introducción

Abordar el *menín* shipibo¹ -como parte de los conceptos propios vitales de los Pueblos Indígenas² en la EIB latinoamericana-, constituye un camino político con alcances pedagógicos que da cuenta de la multiplicidad de contenidos culturalmente significativos existentes, de las visiones indígenas sobre la formación y socialización, asimismo ilustra la contribución que desde la EIB se hace en el presente, cuando el derecho al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural ha sido conquistado³ (aunque esto no signifique que esté asegurado). Esta investigación pretende aportar en tal sentido: la defensa al derecho a la autonomía, a la diversidad de educaciones, al territorio como espacio vital, a la cultura como herencia histórica y a la lengua como la posibilidad de nombrar y significar el mundo que cada pueblo aporta. Abordamos la apropiación de la escuela a través de una mirada atenta, crítica y constructiva. Para los shipibo, hacer las cosas con *menín* supone hacerlas bien y con arte recordando algunas de las principales características identificadas en esta investigación, llegando a ser una persona *menín* (*menínjoni*) en este proceso. Asimismo, esto constituye el derecho a “las otras educaciones” y sirve para discutir la insuficiencia sociocultural de los contextos escolares convencionales. En tal sentido, la puesta en práctica de la EIB posee un rol profundamente

1 En términos de redacción, el presente texto ha sido elaborado en función de las pautas ortográficas que consigna la edición más reciente de la RAE (<http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>). Cabe señalar que, según el uso castellano, los etnónimos suelen ser colocados en minúsculas, salvo referencias de énfasis.

2 En adelante PPII.

3 La participación y el derecho a decidir de los PPII se establece en los artículos 6 y 7 del Convenio 169 de la OIT. El artículo 14 de la Declaración de las NNUU sobre los Derechos de los PPII señala que “los pueblos tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. A nivel nacional la Constitución Política del Perú desde 1993 en su capítulo I – Derechos Fundamentales de la Persona, artículo 2° - Derechos de la persona, numeral 19, contempla que toda persona tiene derecho “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. La Ley General de Educación de 2003 Nro. 28044 en su artículo 8° referido a los Principios de la educación, literal f), precisa: “La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”. Asimismo, el año 2011 se decretó la Ley 29785 de Consulta Previa. Finalmente, el presente año se acaba de dar el Decreto Supremo N° 003-2015 MC, denominado “Política nacional para la transversalización del enfoque intercultural”, que tiene como objetivo el reconocimiento y la protección de la pluralidad étnica y cultural de la nación; según expresa el documento oficial del Ministerio de Cultura.

democratizador en nuestras sociedades latinoamericanas poscoloniales, al promover a una relación de ida y vuelta en el aprender y el saber, pudiendo reconocernos alfabetizados y analfabetos en alguna medida y en función del contexto desde donde se hable (Bertely, 2014). Esta es la base de prácticas de resistencia cognitiva orientadas al paradigma del pluralismo epistémico⁴, en el marco de diversas corrientes liberadoras que apuestan por la equidad frente a la marginalidad, el racismo y un modelo de desarrollo homogeneizante.

El pueblo Shipibo⁵ de la Amazonía peruana es ampliamente reconocido por su dinámica de interacción con el Estado nacional peruano, así como con la esfera internacional actual mediante el turismo y el intercambio de ciertos saberes culturales. Entre estos últimos destacan fundamentalmente la medicina natural, el sabio shipibo Guillermo Arévalo reseñó 500 plantas medicinales propias (Arévalo, 1994), y su artesanía, muchas veces utilizada como referencia amazónica por el *kené*, diseño geométrico distintivo que expresa tanto la cosmovisión y caracteriza su estética en distintos soportes como tejidos, bordados, cerámicas, tallados, etc. El *kené* shipibo desde el año 2008 es Patrimonio Cultural de la Nación⁶ (peruana). Lo que nos da cuenta de un aporte cultural ya reconocido por el propio Estado y expresa una interrelación oficial entre pueblo Shipibo y Estado peruano. Una relación ciertamente ambigua y selectiva pues el Estado por un lado reconoce el *kené*, pero no concluye hasta el momento alguna consulta previa en territorio shipibo cuando se trata de actividades extractivas, permitiendo casos alarmantes de contaminación como el de la comunidad Canaán de Cashiyacu en el Bajo Ucayali⁷. Aun así, los Shipibo no son un pueblo aislado o en reciente contacto, tampoco hay una consigna de sus organizaciones para excluir la identidad étnica

4 Según Raúl Prada el pluralismo epistemológico “se refiere a la existencia de heterogéneas epistemes, a la necesaria concurrencia de éstas, a su reconocimiento y, por lo tanto, a la búsqueda de diálogo hermenéutico” (Prada, 2014, pág. 17).

5 Siguiendo la convención de la RAE 26, en los casos del gentilicio “shipibo” a lo largo de esta tesis lo utilizaremos en plural y singular, en concordancia con la práctica cotidiana de los actores locales. Cabe resaltar que el sufijo “bo” es el pluralizador del idioma shipibo, en consecuencia la pluralización castellana en “shipibos” y “shipibas” constituye una doble pluralización.

6 Resolución Directoral RD N 540/INC-2008.

7 El documental “Canaán, la tierra prometida” del comunicador shipibo *Biri Tsoma* - Ronald Suárez, da cuenta de la contaminación a consecuencia de la actividad petrolera en esta comunidad hace 40 años, primero por Petroperú y actualmente por Maple Gas, empresa que no asumió los pasivos ambientales.

shipibo de la identidad estatal peruana, por el contrario, las suman. Son un pueblo amazónico paradigmático pues esta abierta relación con la sociedad peruana no se da solamente desde su territorio histórico, sino que han ampliado en las últimas décadas su residencia a otras regiones incluyendo la capital. La Comunidad Shipibo de Cantagallo se encuentra en el Rímac, a unas cuadras del Palacio de Gobierno en Lima, donde se conserva la identidad desde la organización comunitaria y también desde la educación oficial, pues lograron contar con una escuela reconocida como de EIB. Para cerrar un primer panorama de esta interrelación pueblo Shipibo y Estado peruano, damos cuenta que en los momentos de redacción de esta tesis se está llevando a cabo la campaña electoral presidencial para el 2016, en la que destaca la postulación de **Manen Nima** - Miguel Hilario⁸, el primer shipibo en aspirar a ser presidente del Perú.

Los shipibo pertenecen a la macroetnia y/o familia etnolingüística Pano. Son los más numerosos panos a nivel nacional con 22 517 habitantes, siendo el 3^{er} pueblo amazónico con población mayoritaria en el país luego de los Ashaninka (97 477) y los Awajun (55 366)⁹. Conocidos también en la literatura antropológica como Shipibo - Konibo, este nombre nos da cuenta de un proceso de “etnofusión” de mediados del siglo XIX (Belaunde, 2012), producto de históricas alianzas en caso de conflictos con externos, de alianzas matrimoniales constantes y de guerras interétnicas, así como de la injerencia de misiones jesuitas y franciscanas que agruparon a shipibos, konibos y xetebos con el interés de sedentarizarlos para “civilizarlos” y assimilarlos en los siglos XVII y XVIII. Cabe recordar que las crónicas de los misioneros denominan a los callisecas (shipibos) como profundamente rebeldes y guerreros, dan cuenta de enfrentamientos sangrientos y no fue en un clima muy “cristiano” la reducción de estos pueblos por los españoles. Destaca la figura en esta época de **Runcato**, líder xetebo que unificó a shipibos, konibos y xetebos en contra de los misioneros y las tropas españolas en 1766. Actualmente el etnónimo Shipibo incluye a estos 3 pueblos, aunque vive el recuerdo de los

8 "Yo sí hablo shipibo, Alejandro Toledo no sabe quechua", fue el título de la entrevista al precandidato **Manen Nima** - Miguel Hilario, de Progresando Perú en el diario El Comercio el 26/10/2015 (Anexos, VI).

9 Datos demográficos del DNL en base al II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana, al Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina y al Ethnologue.

antepasados diferenciados, como nos constó en el trabajo de campo en el Alto Ucayali, territorio ancestral de los Konibo.

La situación lingüística del idioma shipibo es considerada “vital” de acuerdo con el Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú y los parámetros de la UNESCO (2010). La DIGEIBIRA los ubica en la situación “1” por contar con alfabeto oficial, más de 350 IIEE EIB, más del 60 % de docentes formados en EIB y materiales educativos para todos los grados y áreas de la Educación Primaria (Plan Nacional de EIB, 2014). Sin embargo, hay excepciones en las zonas urbanas como Yarinacocha y Pucallpa en donde sí está en peligro, así como en Tambopata (Madre de Dios) donde los shipibo que viven ahí fueron trasladados forzosamente por Fitzcarrald a inicios del siglo pasado en el “boom del caucho”¹⁰, uno de los periodos más vergonzosos como país y desestructurantes para los PPII de la Amazonía. Si bien la situación lingüística del shipibo no es la más alarmante dentro del panorama amazónico, no hay que olvidar la advertencia de Luis Enrique López sobre el hecho de que todas las lenguas indígenas están consideradas en peligro. López nos recuerda que: “La presión política, económica, cultural y social que se ejerce sobre los indígenas determina que, entrado el siglo XXI, el castellano y el portugués hayan logrado desplazar a las lenguas de poco más de cien pueblos indígenas” (López, 2009, pág. 77).

El territorio shipibo se expande a lo largo del río Ucayali, mismo que se distingue entre Alto, Medio y Bajo Ucayali. Este afluente del Amazonas dibuja el territorio cambiando su rumbo y con ello el destino de muchas comunidades. Desde la comunidad Betijay en el Alto Ucayali hasta la confluencia del Ucayali con el Marañón (el inicio del Amazonas), los Shipibo demuestran ser un pueblo principalmente ribereño -siguiendo la distinción entre ribereños e interfluviales (Meggers, 1983)- en cuanto a su patrón de residencia, habitando las orillas del Ucayali, sus principales afluentes y quebradas a diferencia de la mayoría de panos que son interfluviales -Amahuaca, Cashibo, Mayoruna, Remo, Sharanahua y Yaminahua (Tournon,

10 El “Boom del caucho” es el gran antecedente del extractivismo actual, impulsado por la demanda del mercado internacional a cualquier costo ambiental y social.

2002). No es gratuito por ello que el *Jene Nete* o mundo del agua dentro de la cosmovisión shipibo¹¹, sea considerado como uno de los más importantes dentro de los 4 mundos existentes para este pueblo que tiene como principal medio de subsistencia la pesca y es reconocido por ser de hábiles navegantes.

Cuando la interculturalidad latinoamericana se encontraba en estado embrionario en los años 70s, esta se nutrió de una conciencia étnica que fundamentalmente buscaba defender la diversidad cultural y biológica -cada vez más amenazada y mercantilizada-, asumiendo el potencial de agencia del movimiento indígena. En la EIB, ello significó el paso de un modelo inicial de transición al castellano o EBI -en el que se veía a la diversidad como un problema y que apuntaba a la homogeneización-, para luego adoptar un modelo de mantenimiento, donde se defendía el respeto a la diferencia y que incorporaba las lenguas indígenas como vehículo de educación. Finalmente, se ha ido abriendo paso el modelo de enriquecimiento, que apuesta por el pluralismo cultural que concibe a la diversidad cultural como recurso para transformar las estructuras del Estado Nación. Siendo este un nuevo modelo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas (López, 2009). En este mismo sentido, el logro de un marco legal internacional en las últimas décadas ha sido fundamental, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración sobre PPII de las NNUU son los principales y el Perú es firmante de ambos. Cabe reconocer los significativos avances en políticas públicas de los últimos años llevados a cabo desde la DIGEIBIRA, como el Plan Nacional de EIB al 2021 -mismo que pasó por consulta previa-, el Registro de Escuelas Bilingües y la identificación de la demanda de profesores bilingües por pueblo indígena, la que bordea los 7 000 maestros en la Amazonía peruana. Es importante señalar que ningún pueblo indígena peruano tiene cubierta tal demanda en los tres niveles de la educación básica regular. Por tanto, lo que más preocupa son las fuertes limitaciones en cuanto al alcance y aplicación de la EIB. El meollo del asunto: hace falta tomar en serio la interculturalidad, hacerla acción, práctica y cuestión de identidad realmente “inter”,

11 Los 4 mundos de la cosmovisión shipibo según la investigación del sabio shipibo Elí Sánchez para el Ojo Verde consta de *Mai Nete*, *Niwe Nete*, *Jene Nete* y *Panshin Nete*. Esto se profundiza en el marco teórico.

esto es, de ida y de vuelta.

Esta investigación se llevó a cabo en la comunidad shipibo Utucuro, en la Región Ucayali de la Amazonía oriental peruana, en dos temporadas de trabajo: entre noviembre - diciembre de 2014 y entre mayo - junio de 2015. En el primer capítulo se presenta al *menín* como concepto propio vital del pueblo shipibo y los objetivos que dieron origen a la investigación. En el segundo capítulo se describe la metodología llevada a cabo, el procesamiento de los datos mediante patrones emergentes y las reflexiones metodológicas surgidas en el proceso investigativo y propositivo - creativo. El tercer capítulo de fundamentación teórica inicia con un recuento histórico de la educación amazónica y su paso de EBI a EIB, sus implicancias ideológicas y la definición de los conceptos propios vitales. Se aborda también el aporte de lo étnico, el concepto de etnogénesis escolar y la vuelta de la etnicidad en el panorama político regional. Tiene un lugar medular para tornar nuestros puntos de vista una reseña sobre el perspectivismo amazónico que continúa con el *kené* shipibo como lenguaje simbólico. Exponemos suscintamente ciertos puntos de tensión en nuestra comprensión sobre la interculturalidad y culminamos el capítulo con una reflexión en torno al arte y la folclorización de la cultura en la escuela. El capítulo cuarto de resultados aterriza en la cosmovisión, el territorio y la etnohistoria shipibo, llegando al presente con el cambio de *Mai Ushin*¹² a Pucallpa. Pasamos entonces a un estado de las artes shipibo y al análisis semántico del *menín*, abriéndonos a las relaciones que establecen artesanas, profesores y dirigentes shipibos sobre dicho *menín* con la educación actual de este pueblo amazónico peruano. Cerramos este capítulo analizando propiamente el estudio de caso en la comunidad Utucuro con el trabajo pedagógico de *Korin Bari* - Jander Ruiz, en lo que hemos identificado como etnogénesis escolar shipibo, pues ha llevado a un nuevo contexto de uso la danza y el canto ritual del *Ani Xeati* -la antigua gran fiesta shipibo actualmente desplazada. El quinto capítulo ensaya ciertas conclusiones, siempre temporales, siguiendo la secuencia que recorrió

¹² *Mai Ushin* en castellano significa tierra colorada y es el nombre con el que los shipibo nombran a su territorio.

nuestra investigación: el análisis del *menín*, la etnogénesis escolar en la práctica de *Korin Bari* - Jander Ruiz y la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte. Asimismo, reconociendo los avances de la EIB shipibo si se toma una visión diacrónica de esta en la Amazonía peruana, nos preguntamos si el tramo recorrido es suficiente para dar un “salto cualitativo” que asuma lo que hasta el presente no se asume a cabalidad: una secundaria EIB, el trabajo con conceptos propios vitales, la educación territorial y otras iniciativas ya encaminadas en PPII del *Abya Yala*¹³. Finalmente, el capítulo sexto presenta la Propuesta de educación territorial desde el arte, construcción colectiva en torno a las reflexiones del profesor bilingüe *Korin Bari* - Jander Ruiz, el cineasta Alexander Muñoz del TAFE y mi persona. La aplicación de dicha propuesta se dio a través de la investigación de la oralidad en torno al mito *Komankaya* y la visita a la laguna del mismo nombre, haciendo un puente entre el discurso mítico y la actual situación ambiental del territorio. El mito fue animado luego por niños y jóvenes, acompañados por sus familiares, profesores y dirigentes. Esta experiencia, que busca una mayor validación, cuenta con el registro del proceso pedagógico y creativo (el documental *Animasha*) y una cartilla pedagógica para su uso en la escuela y espacios comunitarios.

¹³ *Abya Yala* “tierra madura y fecunda”, es el término con el que los indígenas Cuna designan América. Nombrar nuestra geografía desde una lengua indígena es parte de un posicionamiento político que asumo y que intercalo con las convencionales (y coloniales) América Latina y Latinoamérica.

Capítulo 1: Tema de investigación

1.1 EL HACER(SE) *MENÍN*

Metodológicamente preferimos abordar la investigación del *menín* como una “cuestión” antes que un problema. Siguiendo a Spedding, entendemos la “cuestión” como una interrogante y la búsqueda de una respuesta. Asimismo, consideramos que es más cercano al carácter émico de la investigación, pues “no se asume de antemano que hay algo que tiene que ser resuelto o mejorado, (se) apunta más a la falta de información sobre un tópico, una laguna que se propone llenar” (Spedding, 2010, pág. 134). El *menín*, tal como lo entendemos, tiene un significado ligado al hacer bien, de manera artística, bonita y ejemplar que impregna y da identidad a las personas que lo practican y son reconocidas como *menin jonibo*. El propósito inicial de esta investigación fue profundizar en sus significados y vigencia, buscando saber si este valor se encontraba arraigado. Nos interesó acompañar la práctica educativa que viene desarrollando el profesor *Korin Bari* – Jander Ruiz en relación al canto y la danza ritual en su escuela de Utucuro por el positivo reconocimiento comunitario que ha generado y por recordar el contexto ritual de la gran fiesta shipibo *Ani Xeati*. Finalmente, el reto creativo de la investigación implicaba consensuar una propuesta pedagógica desde el territorio.

Si bien el discurso multicultural sobresalta los colores, las danzas, las plumas y las comidas indígenas, el saber propio que constituye la cosmovisión y la vida de la sociedad bosquesina¹⁴ no es un tema tomado en serio en su real dimensión. Por tanto en la escuela se lo relega, no se lo debate, no se lo profundiza. El arte indígena, que es manifestación de la cosmovisión y de la vida bosquesina, en la EIB actual no interpela, pareciera más el recuerdo

14 El estudio sobre la sociedad bosquesina motiva el título del libro – de dos tomos- de Jorge Gasché y Napoleón Vela, mismo que es clave para entender críticamente la realidad amazónica rural peruana. En él Gasché da la siguiente definición: “El bosquesino es el habitante rural de la selva amazónica que vive en el bosque y del bosque y sus aguas. El bosquesino caza, pesca, recolecta materias primas vegetales y minerales, frutos silvestres, miel, insectos y ciertos animales acuáticos (churos, cangrejos, camarones). Además, practica la *horticultura*, o, para usar un término corriente en la antropología, el cultivo de corte y quema o roza y quema. Con los productos cultivados o recolectados confecciona artesanías, construye viviendas, cocina comidas y practica sus “fiestas” o “rituales”, que son parte de la expresión de sus valores sociales. Hoy en día, una parte de su producción – de toda índole – es comercializada (a veces al interior de la comunidad, por medio de regatones, en visitas de turistas o en los mercados de ciudades cercanas o más lejanas) y el dinero está en uso – en distintas cantidades – en todas las comunidades bosquesinas” (Gasché, 2012, pág. 31).

nostálgico de un pasado lejano. Una de las consecuencias de esta realidad apunta a la apropiación por parte del mercado del arte indígena, de volverla -aun más- funcional a fines meramente comerciales y a su “folclorización” entendida como banalización, tema que reflexionaremos en el Marco Teórico. Otra vez lo indígena exotizado e instrumentalizado. Esta es la tendencia observada y ante la cual la escuela convencional no toma posición, reforzando muchas veces una visión más cercana a la de los operadores turísticos. Ante ello, esperamos que esta investigación pueda colaborar en poner en valor el arte del pueblo shipibo en la EIB de una manera otra. Empezando por reconocer a sus portadores, observando las interconexiones con el territorio, los seres del bosque y las plantas *rao*, promoviendo así su participación dentro de la formación de las nuevas generaciones.

Frente a esto, ¿qué rol podría asumir el *menín* en la EIB shipibo contemporánea? Esta es la interrogante que inició esta investigación en diálogo con docentes de EIB, artesanas, sabios, líderes shipibo y especialistas de sus organizaciones políticas locales.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Describir y analizar las percepciones y vivencias de educadores, sabios y artesanas shipibo sobre el *menín*, que han dado lugar a experiencias de etnogénesis escolar, con el fin de elaborar una propuesta pedagógica alternativa que vincule arte y territorio.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar e interpretar la práctica, alcances semánticos y función formativa del *menín*, concepto propio vital shipibo, entre diversos sujetos de conocimiento locales, al interior de la comunidad de Utucuro.
- A partir de un análisis diacrónico del *menín*, dentro y fuera de la escuela, reflexionar sobre su vigencia, potencial pedagógico y viabilidad actual en el marco de la EIB shipibo.

- Consensuar con los sujetos de conocimiento locales una propuesta pedagógica de aplicación en la comunidad de Utucuro, que contribuya a la afirmación de la identidad étnica desde la territorialidad indígena y el arte.
- Validar -de manera preliminar con percepciones y respuestas colectivas- la propuesta pedagógica formulada en el presente estudio, la cual articula tres dimensiones fundamentales en el contexto social shipibo contemporáneo: etnicidad, territorialidad y arte.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las artes son una contribución irremplazable para fortalecer actitudes interculturales como el respeto, la valoración de uno mismo y del otro y del interaprendizaje, enriqueciendo nuestra vida cotidiana. Las artes nos brindan un espacio privilegiado para el desarrollo de la investigación, expresividad y creatividad, permitiendo agudizar la sensibilidad y la capacidad de percibir. Asimismo el arte nos invita a crear, innovar, conocer e interactuar con otras culturas y a partir de allí crecer como seres humanos.

Warmayllu

El año 2008 la ONG Warmayllu realizó una investigación sobre percepciones, vivencias y experiencias del arte en el Perú, con la intención de proponer un nuevo currículo nacional para el área de arte¹⁵. El aporte shipibo en esta investigación fue justamente el concepto de *menín*. Antes de proseguir en tal sentido, escuchemos un testimonio sobre qué es el arte para los shipibo:

Hacer masato, pescar, cazar animales, tejer, leer las constelaciones del cosmos y reflexionar sobre la vida es arte, siempre y cuando lo hagas bien, con mucho cuidado, delicadeza y hermosura, siguiendo las pautas de convivencia establecidas por la sociedad y los seres de la Naturaleza, para que sea útil en la vida de la persona y sus parientes. Hacer algo agradable y aceptable ante los ojos de los demás es arte. El arte de hacer las cosas es el fin de la educación indígena, por ello intervienen los padres, abuelos, parientes cercanos, personas sobresalientes de la comunidad, plantas, animales y seres de la Naturaleza. (Guimaraes en Warmayllu, 2008, pág. 12)

15 El resultado de esta investigación fue la Propuesta Arte Perú. Herencia, diversidad cultural y escuela. Fui participe en la fase final de este proyecto y de los siguientes donde se puso en práctica esta propuesta construida por educadores, artistas y comunicadores.

Esto fue, a nivel personal, lo que inició mi inquietud por investigar en interculturalidad con los shipibo. Considero relevante y pertinente insistir en la investigación del arte indígena en la EIB por ser un campo subestimado por quienes han adoptado el adjetivo de “folklórico” para señalar prácticas superficiales o multiculturalistas de tratamiento del arte en la EIB¹⁶. Si bien estas prácticas banalizan el arte como si fueran de contenido secundario y decorativo, dichos críticos no proponen una alternativa seria para desarrollar las reales capacidades que los PPII demuestran tener desde su arte y cosmovisión, metiendo en un mismo saco todo lo artístico. En nuestra experiencia de campo hemos observado cómo el arte mediante la danza, el canto y el dibujo, acerca y abre a mundos diferentes, a otras realidades como en el discurso mítico, a lenguajes simbólicos como el *kené*, así también a la afirmación étnica cuando se cuenta con el reconocimiento comunitario. Con temas variados, el trabajo artístico brinda acceso a mundos otros, entendiendo como “mundos” tanto a las culturas como también a las personas que, en cierto sentido, también somos un mundo. Creemos que la relación con un objeto de arte -material o inmaterial- implica la relación con el mundo de una persona y su cultura. Entonces ¿qué pasa si escuchamos cantos *mashá* shipibo en un proyecto educativo? Posiblemente nos acerquen a la Amazonía, a lo shipibo, a su sensibilidad y melodía, a su historia y vigencia, al imaginario que tengamos siempre incompleto y perfectible, a todo lo que nos permitamos descubrir a partir de tal experiencia. Pensamos que enfocado de tal manera, el arte indígena tiene el poder de trascender lo considerado “folklórico”, dando a conocer estos mundos de una manera vivencial y sensitiva, lo que, complementándose con conocimientos propios de la cosmovisión así como de historia, antropología, lingüística y pedagogía, darían resultados mucho más profundos sobre lo propio y la alteridad en una relación intercultural. Sabemos que la comprensión del otro es fundamental para la educación intercultural, existiendo condiciones y factores que la posibilitan. Por ello, insistimos en el arte indígena dentro de la EIB como una puerta para la valoración propia y del otro pues abre la mirada, el

16 Esto se profundizará en el marco teórico.

pensamiento y el sentimiento a visiones y cosmovisiones.

Los shipibos fueron reconocidos, desde lo que la etnohistoria nos permite rastrear, como un pueblo de grandes artistas en gran medida por su *kené*, aspecto que sigue vigente. En torno a la cerámica y el *kené* en la Guía Etnográfica de la Alta Amazonía encontramos que:

La cerámica shipibo-conibo es considerada como una de las más impresionantes entre las producidas por los pueblos indígenas amazónicos. No sólo son admirables su factura y formas, sino también y sobre todo, sus decorados geométricos de múltiples combinaciones (*kené*) que únicamente las mujeres saben ejecutar. Este arte de los motivos tenía una acogida considerable en tiempos pasados ya que, según la tradición oral y algunos investigadores (Tessmann, 1928), cada objeto del universo material estaba decorado con estos diseños, fueran esculpidos, tejidos, pintados o bordados. Desde las vigas de las viviendas, el interior de hojas tejidas de los techos, las canoas, los remos, las armas de caza, los utensilios de cocina, las vestimentas tejidas de hombres y mujeres, hasta los rostros, las piernas y los brazos de la gente, todo estaba cubierto de diseños. (Morin, 1998, pág. 335)

Por otro lado, la influencia del mercado y el mundo globalizado apuntan a un arte cada vez más “a pedido del cliente” que en miras de la necesidad del propio pueblo, de la gente que lo hace. Observamos aquí el cambio del valor de uso hacia el valor de cambio, como lo señalaban Chirif, Mora y Moscoso en 1977:

En los últimos tiempos, cuando se habla de artesanía inmediatamente se piensa en productos comercializables, que deben servir únicamente como adornos exóticos para los miembros de sociedades radicalmente distintas a aquellas que los elaboraron; olvidándose por el contrario, que la finalidad original de la artesanía, era poner una serie de productos manufacturados con materiales y técnicas locales al alcance de los miembros de la misma sociedad que lo producía, a fin que ellos pudiesen solucionar las necesidades que el medio ambiente y su desarrollo socio-económico les planteaba. (SINAMOS, 1977, pág.148)

Los resultados de esta investigación sobre el *menín* tienen como intención proponer una reflexión entre educadores, artistas y organizaciones políticas sobre este proceso globalizante, el rol que pueden cumplir cada uno de estos actores sociales y en especial lo que se puede hacer desde la escuela. No se trata de continuar con la lógica de traducción de contenidos que aplicaba la EBI de transición, tampoco de llevar o trasladar los conocimientos de la comunidad a la escuela mecánicamente, esto es, de escolarizar o didactizar acríticamente.

Coincidimos en no restringir la educación a las 4 paredes, en un mejor diálogo con la comunidad, reconociendo a los agentes educativos propios y sus espacios, generando una deliberación sobre lo que le corresponde a cada uno de estos espacios legítimos de formación. Este es también un aporte como Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina al pluralismo epistémico, en cuanto se investiga un concepto propio vital, proponiendo desde este un diálogo con la escuela actual y en cierto sentido sus dinámicas de apropiación. Es lo que hemos observado como etnogénesis escolar shipibo y que se profundizará en el Capítulo 3 de Marco Teórico.

Preguntas sobre ¿qué proponer en la EIB actual? y ¿desde dónde? han motivado primordialmente este trabajo. Cuestionándonos sobre ¿cómo propiciar una interculturalidad real en una inequidad social patente? Consideramos que la crítica no va de la mano con la inacción. Asimismo, el potencial tanto del arte indígena como de la EIB, reposa en las personas comprometidas con principios éticos de respeto y valoración positiva de la diversidad, así como en la capacidad de agencia de dichos actores sociales. Las relaciones de poder no solo se dan en los niveles masivos e institucionalizados. Pensadores como Foucault nos dicen que una relación de poder es la posibilidad de hacer que otros hagan algo, aunque hubieran podido hacer otra cosa completamente distinta de manera diferente. Recordándonos que donde hay poder hay también resistencia al poder (Foucault, 1980). No queremos obviar que son justamente en relaciones de poder en las que la educación, así como la realidad territorial y económica de los PPII se ven profundamente constreñidas.

Es innegable lo avanzado en normativas y discursos en la EIB. Sin embargo en el aula, en la realidad de una escuela amazónica, las cosas son distintas. Son esos los espacios a los que apuntamos abordando el *menín* shipibo y el caso paradigmático del profesor *Korin Bari - Jander Ruiz*. A partir del abordaje de una ontología indígena mediante el *menín* shipibo, se busca una investigación que aporte desde la realidad de una escuela donde la danza y el canto se han hecho del reconocimiento comunitario y social shipibo, justamente por su *menín*.

El punto de partida de esta tesis fue el *menín* shipibo, con el interés por profundizar su

significado y vigencia. Aspectos que fueron analizados conjuntamente con distintos testimonios desde diversos ámbitos considerados importantes en el marco de la EIB, llegando a la constatación de que es un concepto enraizado y valorado como un perfil del ser shipibo tradicional desde su hacer. Asimismo es un valor que “está en peligro” como señala el líder educativo *Sanken Sina* – Lener Guimaraes, y que es aplicable a muchas prácticas, tanto tradicionales como modernas como afirma el especialista en EIB shipibo *Pakan Meni* – Elí Sánchez. Sin embargo, esta no es una tesis que se circunscriba meramente a tal análisis semántico. Para entender el *menín* shipibo empezamos por acompañar el proceso de preparación de la danza y la enseñanza del canto en el elenco escolar de la comunidad Utucuro, hasta su presentación y premiación en la capital de su distrito Iparía en la Región Ucayali. Pero aquella danza no se podía desligar del *Ani Xeati* del cual proviene, del rico universo mitológico y cosmovisionario shipibo, del uso del *kené* en sus trajes y sus cuerpos, de un proceso de afirmación identitaria positiva, de agenciamiento educativo mediante el hacer y el demostrar. El interés inicial por el *menín* nos llevó en la 2da fase de la investigación -cuando acordamos la aplicación de nuestra Propuesta de educación intercultural territorial a través del arte-, donde conocimos la laguna *Komankaya*, territorio mítico de los shipibo situado a unas horas de la comunidad Utucuro. Para concluir, la comprensión del *menín* nos abrió a la realidad actual de la EIB shipibo desde el territorio y a la interesante experiencia de etnogénesis escolar que lleva a cabo *Korin Bari* – Jander Ruiz, a un entramado educativo, mitológico, ritual, territorial y de cambio cultural sin el cual no se podría haber intentado explicar.

Capítulo 2: Metodología

2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

El presente es un estudio etnográfico, descriptivo y cualitativo sobre el *menín* shipibo, sobre el trabajo pedagógico del profesor *Korin Bari* - Jander Ruiz en la escuela de Utucuro - reconocida por su danza y canto con *menín*- y también tiene un componente de propuesta que fue consensuado durante los trabajos de campo. Observamos la capacidad de agenciamiento de este profesor bilingüe, al distinguirse en su metodología y manejo de contenidos dentro de su práctica docente, en lo que definimos como una experiencia de etnogénesis escolar shipibo. Si bien el *menín* se reconoce como una característica (mas no exclusiva) de la más bella artesanía shipiba, este se reinventa en las manos, pensamientos y actividades de sus portadores: los shipibos actuales. Creemos que lo shipibo se manifiesta de diversas maneras y también en su arte, pero este campo de por sí amplio, subjetivo y complejo, se inscribe en una tensión contemporánea de poder por el lugar que le asigna el mercado y el propio Estado mediante la escuela. Es lo que se ha denominado la folclorización de la cultura indígena.

Somos conscientes que la característica de los estudios cualitativos es el énfasis en la interpretación y esta ha sido posible gracias a un proceso interpelativo e iterativo constante. Si bien la tesis es escrita por un investigador no shipibo, toda la riqueza de datos y experiencias culturales en ella contenida no es individual. El rol de investigador que asumí ha sido el de un intérprete en el campo, alguien que mediante la observación participante relaciona concepciones *emic* y *etic*, dando cuenta también de las distancias y encuentros entre el mundo académico y las comunidades, entre lo que se espera y promueve desde arriba para la EIB y lo que acontece en las aulas amazónicas. Alguien que recoge constantemente información y que examina significados. Concordamos con Stake en que el objetivo es entender la realidad, no aferrarse a las preguntas iniciales (Stake, 2010).

Cabe recordar que desde los estudios cualitativos -y la etnografía específicamente como método de investigación e interacción social- nos alejamos de las pretensiones positivistas y

universalistas de la ciencia moderna. Nos reconocemos como parte de la investigación y enfocamos ahí la posición de un investigador que ve sus propias acciones y repercusiones, la propia otredad puesta en manifiesto y el aporte que puede significar observar esto de manera crítica y relacional.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA QUE SE UTILIZÓ

La presente investigación se alimentó de los estudios cualitativos al centrar el objetivo principal en las percepciones, las vivencias y experiencias en torno al *menín*. La metodología buscó una mayor comprensión centrada en la indagación, es por tanto de tipo cualitativa. En cuanto a la relación entre investigador e investigación, la etnografía no puede pretender preconcebir la realidad y dar por sentado todo el aparato conceptual desde un inicio. Recordamos aquí lo que nos significó el objetivo inicial enfocado en el análisis del *menín*, que nos llevó a encontrarnos con la experiencia de *Korin Bari* – Jander Ruiz en torno a la etnogénesis escolar shipibo en Utucuro, y que desembocó en una Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte. Encontramos, asimismo, varias definiciones sobre lo que es la etnografía, Hammersley y Atkinson reseñan algunas y nos explican la importancia de la flexibilidad dentro de este método:

Existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural, la investigación detallada de padrones de interacción social o el análisis holístico de sociedades. Algunas veces la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales; como contraste, sólo ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías... También es importante aquí la flexibilidad de la etnografía. Puesto que ella no requiere un diseño extensivo previo al trabajo de campo, como las encuestas sociales y los experimentos, la estrategia e incluso la orientación de la investigación pueden cambiarse con relativa facilidad, de acuerdo con las necesidades cambiantes requeridas por el proceso de elaboración teórica. Como consecuencia, las ideas pueden ser rápidamente comprobadas, y si son prometedoras se pueden llevar a la práctica. En este sentido la etnografía permite proseguir a través del desarrollo teórico de una forma altamente creativa y económica. (Hammersley y Atkinson, 1994, pág. 17)

Stake señala como característica diferenciadora de la investigación cualitativa que en esta el investigador no descubre, sino que construye colectivamente el conocimiento. Como síntesis de su perspectiva, considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (Stake, 2010). Para Taylor y Bogdan en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Taylor y Bogdan, 1987), la investigación cualitativa tiene 10 características principales, las cuales compartimos en gran medida. Tales autores señalan que consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo empírico:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son sujeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

10. La investigación cualitativa es un arte.

2.3 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los participantes con los cuales se trabajó el significado y alcances ligados al *menín*, el arte shipibo y la escuela en la comunidad Utucuro fueron:

1. “*Titas*”, mujeres mayores y sabias shipibas: artesanas que recrean y mantienen este conocimiento en sus bordados y pinturas. Se aplicaron 6 entrevistas.
2. Docentes shipibos de EIB en el nivel primario: los que llevan a cabo la acción educativa en la escuela. Se aplicaron 4 entrevistas y una historia de vida al profesor *Korin Bari* – Jander Ruiz.
3. Estudiantes del 5to grado de primaria de la IE José Carlos Mariátegui de la comunidad Utucuro. Alumnos del profesor *Korin Bari* - Jander Ruiz. Se aplicaron 2 grupos focales con 18 estudiantes.
4. Madres y padres de familia de los niños de 5to grado. Se aplicaron 11 entrevistas.
5. Líderes de la comunidad y de las organizaciones indígenas: los que posicionan o no, las demandas de su pueblo a nivel político. Se aplicaron 5 entrevistas.
6. Autoridades en EIB del Ministerio de Educación del Perú. Se aplicaron 2 entrevistas.

Los distintos instrumentos de investigación se aplicaron tanto en espacios comunitarios como en las casas familiares y el local comunal, así como en la escuela de la comunidad Utucuro. La investigación se llevó a cabo en dos periodos: 1) Entre noviembre y diciembre de 2014; 2) Entre junio y julio de 2015 en la comunidad Utucuro principalmente. También acompañamos al elenco de danzas y la comunidad Utucuro al concurso de danzas folklóricas a Iparía, la capital de su distrito, provincia Coronel Portillo en la Región Ucayali de la Amazonía del Perú. Asimismo, se visitó la laguna *Komankaya*, territorio mítico del pueblo Shipibo, ubicado a 3 horas de la comunidad por vía fluvial, como parte de la propuesta

pedagógica de esta tesis. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas a líderes políticos, sabios shipibos y autoridades educativas en la ciudad de Pucallpa y Lima. Las entrevistas fueron principalmente en castellano en el caso de los profesores y líderes shipibo. En el caso de los padres de familia, de las artesanas y los niños contamos con el apoyo del profesor **Korin Bari** – Jander Ruiz como intérprete.

2.4 UNIDADES DE ANÁLISIS

- Prácticas de **menín** como saber artístico-cultural en el elenco de danzas de la escuela de la comunidad de Utucuro, durante la preparación para el concurso distrital de danzas folclóricas.
- Indagación sobre la definición del **menín** según diversos sujetos sociales shipibos.
- Observación de los cambios en los contextos de uso de la danza y el canto ritual. Del **Ani Xeati** a la escuela EIB.

2.5 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS QUE SE UTILIZARON

Se utilizaron 5 métodos de aproximación a la realidad: la observación participante, la conversación-entrevista, la historia de vida, el grupo focal y la revisión bibliográfica. La observación participante fue continua, se dio en los distintos espacios formales y no formales en los que se investigó el tema, escuchando las percepciones de los múltiples sujetos sociales sobre el **menín**. La aproximación a través de la historia de vida se destinó a **Korin Bari** – Jander Ruiz. Las entrevistas se llevaron a cabo con las **titas** artesanas, los sabios y autoridades comunales. Los grupos focales fueron aplicados a estudiantes de 5to grado de primaria de la IE José Carlos Mariátegui de Utucuro. Asimismo, para entender el panorama actual de la EIB a nivel institucional, en el Ministerio de Educación realizamos 2 entrevistas (una mixta y otra a profundidad) a autoridades educativas de la DIGEIBIRA. La revisión bibliográfica se llevó a cabo en los 2 centros de formación de profesores bilingües de Pucallpa: el ISPBY y la UNIA, en las bibliotecas del CAAAP, la UNMSM y del PROEIB Andes, así como en la web. Estos

5 métodos de aproximación nos parecieron complementarios y pertinentes pues se acercan con el respectivo respeto a cada realidad y sujeto social. Este acercamiento fue el que abrió las puertas para el siguiente paso de la investigación: la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, a partir del mito de *Komankaya*.

Consideramos que conversar con artesanas y sabios implica procesos de confianza en construcción en los cuales intervienen el respeto por su saber y su espacio familiar. Por ello, planteamos no hacerlo necesariamente bajo el modelo de entrevista cerrada sino abierta, cercana a una conversación donde el interlocutor se sienta en posibilidad de abrirse en la profundidad que la confianza permita. Las autoridades comunales normalmente están más acostumbradas al discurso y a la interacción con gente nueva que les hace preguntas de tipo políticas y culturales, por lo que propuse el formato de entrevista mixta (con preguntas abiertas y cerradas) como más pertinente, pudiendo ser más directo con ellos. La entrevista mixta a *Sanken Sina* - Lener Guimaraes (Especialista en formación docente EIB de la DIGEIBIRA), quien fue uno de los primeros en hablar del *menín* en la escuela, y la entrevista a profundidad a Elena Burga, tanto por su cargo actual (Directora General de la DIGEIBIRA), como por su amplia trayectoria profesional ligada a la EIB, nos permitió tener un panorama actualizado y crítico de la EIB en el Perú. Los grupos focales o talleres temáticos, por experiencias previas, permiten de manera coloquial y reflexiva socializar un tema, abrir preguntas, abordarlas y debatirlas en conjunto. Por tal razón los propuse con estudiantes de primaria de la mano con dibujos y juegos corporales. La historia de vida fue elegida por permitir conocer a profundidad el punto de vista de *Korin Bari* – Jander Ruiz, se buscó observar las formas más sensibles en la conformación de su identidad, que a grandes rasgos y sin exclusión, conviven entre su ser artista, shipibo y docente.

2.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación sobre el *menín* contempló las siguientes fases:

Fases	Descripción
1	Presentación de la 1ra propuesta de investigación al PROEIB Andes. Esta pretendía un análisis comparativo entre los pueblos Awajun, Ashaninka y Shipibo sobre las percepciones del arte indígena en cada pueblo.
2	Acuerdo con el asesor para circunscribir el estudio tanto a un territorio y una comunidad específica, como a las condiciones de la maestría en cuanto a los periodos posibles de trabajo de campo, así como de financiamiento.
3	Revisión bibliográfica en la línea de investigación para fortalecer el marco teórico y conceptual.
4	Diseño de preguntas de investigación, técnicas y herramientas metodológicas. El trabajo de campo llevado a cabo en territorio del pueblo Mosestén en la Amazonía boliviana fortaleció y ejercitó este proceso.
5	1 ^{er} trabajo de campo en Utucuro, entre noviembre – diciembre de 2014 con financiamiento de la Fundación PROEIB-Andes.
6	Redacción de informe. Transcripciones y sistematización de datos.
7	Observaciones teóricas y metodológicas del tutor.
8	Preparación para la validación y coordinación para la fase de propuesta aplicativa.
9	2do trabajo de campo en Utucuro, entre junio – julio de 2015 con apoyo de la DIGEIBIRA - Ministerio de Educación del Perú.
10	Sistematización de los nuevos datos. Redacción de borrador de tesis.
11	Correcciones del tutor al borrador. Observaciones de especialistas en torno a la propuesta de Educación Intercultural Territorial.
12	Informe final: revisión bibliográfica complementaria, análisis y conclusiones.

Los datos, entendidos desde su raíz latina *datum*, que significa “lo dado” se fueron construyendo a lo largo de la investigación. Como señala Denisse Arnold “en realidad el investigador no recibe datos en forma pasiva. Los construye constantemente vía proposiciones narrativas que intentan describirlos y escogerlos según el objetivo de estudio” (Arnold, 2010, pág. 70). Los datos de una investigación cualitativa de este tipo son las percepciones, vivencias e ideas que tienen los sujetos sociales ya reseñados en torno al *menín* en la actualidad, así como su posible viabilidad en la escuela de EIB shipibo. En total, se consultaron 42 sujetos shipibos en torno al *menín*, los datos en torno a este concepto propio son de primera mano ya

que no encontramos investigaciones previas sobre el *menín*. Asimismo, confirmamos el arraigo del mismo en la actualidad para distintas generaciones, pues en distintos niveles de experiencia y de aplicación siempre se coincidió en su sentido de “hacer bien” y “hacer artístico”. La literatura sobre cultura, territorio, etnicidad, etnobotánica, etnogénesis escolar, historia, mitología, *kené*, arte shipibo y perspectivismo amazónico, nos ayudó a completar el análisis de las fuentes primarias con estas fuentes secundarias que enriquecieron nuestro entendimiento haciéndolo más integral.

Siguiendo a Bertely (Bertely, 2000), el primer momento en el tratamiento de datos partió de la transcripción de los registros de observación o cuaderno de campo, de las entrevistas, la historia de vida, los grupos focales y de ciertas citas a lecturas hechas en el trabajo de campo que respaldaron la investigación. De esta transcripción se amplió el trabajo de análisis a través de subrayar fragmentos, preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes, ubicando y comenzando a definir las categorías de análisis. Ello se resume en tres pasos:

1. Subrayar los fragmentos que llamaron la atención en los registros (cuaderno de campo, entrevistas y citas bibliográficas).
2. Formular preguntas, inferencias factuales y conjeturas.
3. Subrayar los patrones emergentes (recurrentes y contradictorios) que más tarde se convertirán en categorías de análisis.

De este proceso resultaron 192 patrones emergentes que se condensaron en 19 categorías (Anexos, I). En defensa de esta propuesta metodológica, su autora señala que “espero que cuando el lector haya revisado estos documentos etnográficos pueda reconocer el modo en que las primeras pistas se convirtieron en datos al final” (Bertely, 2000, pág. 67).

2.7 SISTEMATIZACIÓN: PROCEDIMIENTO PREVISTO PARA ANALIZAR LOS DATOS

En cuanto al tratamiento de los datos, se partió por reconocer los aspectos *émicos* y *éticos* de la cultura. Esto es, las conceptualizaciones propias y las hechas por el investigador quien escribe esta tesis. Según Barfield “son las distinciones entre el concepto de las representaciones culturales desde el punto de vista de un nativo de la cultura (*émico*) y del ajeno que la observa (*ético*)” (Barfield, 2000, pág. 233). Kenneth Pike acuñó estas voces por analogía con los términos lingüísticos “fonémico” y “fonético” (Pike, 1954). En palabras de Marvin Harris: “Debido a la capacidad genuinamente humana de ofrecer descripciones e interpretaciones de nuestras experiencias personales, las culturas pueden estudiarse desde dos puntos de vista: uno enfocado desde la perspectiva del participante y otro desde la del observador” (Harris, 2004, pág. 29). Coincido en que ello no implica caer en el “carterismo intelectual” o epistemológico de buscar solo las causas, de no hacer partícipes a los sujetos con quienes se está investigando y construyendo reflexiones de lo que esto significa, de a dónde va a ir a parar el resultado de este proceso, sus alcances y limitaciones, etc.

Esto me irrita un poco porque estas condiciones en general están fuera del alcance de los interesados y para mí esto es como una especie de “carterismo epistemológico”. Tú vas y robas la cartera del indígena sin que él vea. Bueno, y evidentemente puede haber cuarenta y cinco mil causas para todo, todas perfectamente interesantes, verosímiles, probables, unas más interesantes que otras, unas más insultantes que otras para los propios indios, pero son todas causas. No, yo estoy interesado en las condiciones relacionales, de por qué los indios ven o dicen esto o aquello. En principio no tengo nada contra la idea de causas, pero me gustan más las consecuencias. Me interesa más saber cuáles son las consecuencias que uno puede sacar de ideas, afirmaciones o de prácticas como esas: los jaguares hablan, danzan o lo que sea. (Viveiros de Castro, 2014, pág. 241)

Hemos seguido la metodología para la construcción de un objeto etnográfico en educación de María Bertely (Bertely, 2000), que en su libro “Conociendo nuestras escuelas” explica cómo el análisis se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías, sumándole las categorías comunitarias a la dualidad *emic* – *etic* propuesta por Harris. El procedimiento de análisis propuesto hasta el momento es el del triángulo invertido,

entendiendo que tal triangulación se puede aplicar tanto a los datos recogidos por los distintos instrumentos, así como a las teorías y a las propias conceptualizaciones sociales shipibo:



La triangulación es importante en tanto construye un dato de manera comparativa, entendiendo los puntos de vista de distintos actores. Aquí el trabajo del investigador aparece en saber triangular, tejiendo un texto más completo en el cual se incluya la propia posición del investigador, pues no se ha desarrollado una pretendida neutralidad u objetividad. Si bien el que triangula elige cómo triangular, edita y destaca lo más pertinente para la tesis, no lo hace de manera sorda, pues éticamente el tomar en serio los pensamientos de los otros ha sido una premisa de la investigación. Asimismo, la alternancia entre teoría y práctica ha sido una constancia en el (doble) sentido de ir teorizando desde la práctica, leyendo teoría en el campo y reflexionando constantemente entre los tres tipos de categorías con la postura personal al intermedio.

2.8 REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Me gustó mucho ver *kenkex* y ver realmente el árbol de *Niwe Rao*. Porque le da vida y es algo hermoso que en *Komankaya* existan todavía el *kenkex* y el *Niwe Rao*.

Wesner Pangosa - 16 años
Comunidad Utucuro

La reflexión metodológica siguiente se sitúa en lo gradual del proceso investigativo, de cómo se fue construyendo una tesis en 2 momentos de trabajo de campo, que si bien complementarios, permitieron acercamientos distintos y progresivos con la comunidad y con el conocimiento shipibo vigente en el *menín*. El primer momento corresponde a una estrategia más tradicional de la investigación etnográfica llevada a cabo en el 1^{er} trabajo en comunidad, donde nos comunicamos con *Korin Bari* – Jander Ruiz para explicarle la intención de hacer una tesis en torno al *menín* y su trabajo en Utucuro con la danza y el canto ritual shipibo. Personalmente conocía a Jander y su familia hace años, mas no conocía la comunidad Utucuro en el Alto Ucayali a 15 horas remontando el río Ucayali desde la ciudad de Pucallpa.

Gracias a coincidencias laborales, el viaje a Utucuro fue en compañía de Nestor Paiva y Edith Maynas, jóvenes líderes shipibos y amigos personales que visitaban la comunidad, Maynas llevaba a cabo un diagnóstico para el MINSA. Asimismo, Paiva quien como investigador y comunicador ha participado en importantes investigaciones culturales y educativas, fue una persona clave para entender la situación territorial del Alto Ucayali. No quiero obviar que tanto la intermediación de *Korin Bari* – Jander Ruiz con las autoridades, como la amistad con Paiva y Maynas ayudaron a que mi llegada a la comunidad sea mejor entendida en su real sentido: una investigación de carácter cultural para reflexionar y aportar a la EIB. Una vez presentadas las cartas respectivas a las autoridades comunitarias y escolares explicando mi interés, fui aceptado formalmente, pudiendo iniciar el desarrollo de la investigación sobre el *menín* y el trabajo pedagógico con la danza y el canto ritual que llevaba a cabo *Korin Bari* – Jander Ruiz en su escuela. Esto implicaba un acercamiento progresivo y paciente con la comunidad, el trabajo de dar a conocer lo que uno hace y busca hacer a todos y cada uno de los comuneros con los que conversé. Lo más rico era dejarse interpelar por la realidad con las preguntas de niños y mayores, de autoridades y padres de familia sobre ¿quién soy?, ¿qué hago?, ¿a dónde va a ir esta investigación?, y ¿si iba a volver a la comunidad? Ante ello, la pertinencia de un 2do trabajo en la comunidad fue aclarándose, tanto para la validación de la información, como para llevar a cabo la propuesta aplicativa y para mantener el contacto

con la comunidad. En el 1^{er} trabajo de investigación la relación con la comunidad fue amable, tranquila y con cierta distancia de respeto mutuo. Se sabe que los antropólogos y los *nawas*¹⁷ en general, son personas ajenas a los shipibo, gente que muchas veces han lucrado y hablado en nombre de las comunidades, existe cierta desconfianza por tales antecedentes. El control cultural que ejercía la comunidad en este sentido fue claro y respetable, lo que no impidió el diálogo y la transparencia radical, esa que se siente cuando te cuentan que en la comunidad casi nadie llegó a estudiar en la universidad y mucho menos una maestría. Interpelación que refleja las desigualdades en las oportunidades educativas y laborales entre ciudad y campo, entre centro y periferia. Eso que teníamos en común, la peruanidad, lo era en su aspecto más colonial: la desigualdad por el hecho de haber nacido en un lugar y no en otro. Llevé a cabo acompañamientos de observación participante a todos los ensayos del elenco de la escuela de Utucuro en la preparación de la danza a presentarse en el día de la EIB (24 de noviembre). Hasta ese entonces estaba pensado ir a presentarse en Iparía, la capital del distrito, donde anualmente se celebra esta fecha entre las escuelas de la zona. Todas las tardes, paralelamente, nos reuníamos con *Korin Bari* - Jander Ruiz, quien asistía con diferentes personas cada vez, para desarrollar su historia de vida. Dialogábamos sobre el *menín*, el *kené*, el *Ani Xeati* (contexto de origen de las danzas), el rol de las plantas *rao* en la formación de los shipibo y sobre quiénes en la comunidad podrían contarnos más sobre estos temas. Así fuimos identificando a las artesanas, padres de familia y jóvenes a quienes entrevistar posteriormente.

Por razones presupuestales de la alcaldía, la presentación en Iparía no se concretó y la celebración del día de la EIB se dio en el local comunal de Utucuro, con la presencia de la mayoría de la comunidad. Llevé un registro completo del proceso de creación y ensayos hasta la presentación de la danza¹⁸, lo que permitió familiarizarme con los niños y jóvenes en el camino. La última semana llevamos a cabo junto con *Korin Bari* – Jander Ruiz y estudiantes

¹⁷ *Nawa* es el término shipibo para designar al “otro” no shipibo. Se lo utiliza normalmente para los denominados “mestizos” y extranjeros.

¹⁸ El registro audiovisual fue editado para mostrarlo en el 2do trabajo de campo. Ver anexos.

del elenco las entrevistas a sus padres para conocer sus percepciones sobre la escuela, el *menín* y el trabajo con la danza y el canto shipibo. Había aplicado los instrumentos metodológicos (historia de vida, entrevistas y observación participante) preparados previamente para esta etapa en coordinación con el Dr. Prada, asesor de la tesis, hasta llegar al punto de la “saturación de datos” (Arnold, 2010), con respecto al punto en que las respuestas a las preguntas comienzan a repetirse sin surgir información nueva. Tenía cubierto el proceso de preparación de una danza con la metodología de Jander Ruiz – *Korin Bari* y con esto concluyó la primera fase de un mes en Utucuro entre noviembre y diciembre de 2014. A mi vuelta, en la ciudad de Pucallpa, hice coordinaciones para las entrevistas con los líderes de la ORAU, con quienes por motivos de viajes y una agenda muy cargada no pude reunirme. Fue un pendiente que se cubrió en el 2do trabajo de campo.

Luego de 6 meses llevamos a cabo el 2do trabajo de investigación entre los meses de junio y julio de 2015. Esta vez, el equipo se conformó por Alexander Muñoz y Cristhian Campos, cineasta del TAFE y sonidista independiente respectivamente, quienes voluntariamente se comprometieron a apoyarme en la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte sobre el mito de *Komankaya* a través de la animación artesanal. La idea de realizar esta propuesta surgió de conversaciones con Jander Ruiz - *Korin Bari* durante el 1^{er} trabajo de campo, fruto de largas reflexiones en torno a la EIB, la etnogénesis escolar y sobre cuáles serían las metodologías más pertinentes como aportantes en los actuales contextos comunitarios. Pensando en una propuesta práctica y pedagógica, el trabajo previo realizado personalmente con el TAFE en torno a animaciones, radiopelículas y documentales con PPII amazónicos y andinos nos inspiró para pensar en una animación hecha en Utucuro sumando la temática territorial, pues habíamos identificado su falta en la escuela. El mito de *Komankaya* tenía una contraparte territorial cercana a Utucuro: la laguna *Komankaya*, de la cual en el mito se dice que fue el gran vacío que dejó la comunidad *Komankaya* al elevarse por los aires e iniciar su largo viaje del Alto Ucayali (donde se encuentra Utucuro) a *Kanchawaya* (una de las últimas comunidades shipibas nor-orientales) en el Alto Amazonas. *Komankaya*, como

será explicado más adelante, es un mito que propiciaba varios aspectos que nos parecían importantes pedagógicamente en el marco de la etnogénesis escolar shipibo: 1) Visitar un lugar que, al haber sido nombrado en un mito shipibo, nos mostraba una historia enraizada en el territorio; 2) conocer el árbol *Niwe Rao* que, según la oralidad, crece en muy pocos lugares, entre ellos las orillas de la laguna *Komankaya*; 3) fomentar la oralidad en el viaje y el campamento; 4) observar el *kenkex* o pedazos de cerámicas de gran antigüedad (1200 d.c aprox), en uno de los pocos lugares donde se conservan restos materiales de los primeros panaos, antepasados de los shipibo. Luego de esta fase vivencial en el territorio, la propuesta fue construir una propia versión del mito a través de la metodología de animación artesanal del TAFE. La educación territorial (Bertely, 2014) nos parecía un vacío en la práctica de la EIB amazónica y trabajarla desde la cosmovisión y el arte la mejor vía, en cuanto a nuestras capacidades, para llevarla a cabo.

La reflexión metodológica de esta segunda fase de la investigación apunta a la considerable diferencia que se generó mediante el trabajo creativo de la animación, con investigación dinámica fuera y dentro del aula en la que participaron niños y jóvenes. Esto es, la creación de una mayor relación de confianza mediante el trabajo colectivo y la motivación que implicaba hacer un dibujo animado en Utucuro que luego pueda verse en otras comunidades y lugares. Esto generó un mayor compromiso por parte de las principales autoridades, a diferencia de la distancia respetuosa del 1^{er} trabajo de campo, donde parecía más una investigación personal sin algún aporte tangible para la comunidad. Digamos que la observación participante en este segundo viaje fue más participante que observativa. El documental *Animashá* (Anexos, VII) da cuenta del proceso creativo y pedagógico de la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte; partiendo de la motivación, el viaje a la laguna *Komankaya*, la elaboración de la animación y su presentación en la comunidad.

Deseamos detenernos un momento para indicar la importancia de haber propuesto la plasmación en *kené*, como alternativa al dibujo, de las escenas del mito en el proceso de

elaboración de la historia gráfica (Anexos, III, fotos 8, 9, 10, 11 y 12). No queremos pasar por alto lo que significó -y podría significar- el ejercicio llevado a cabo con el grupo de niños y jóvenes shipibos, en el que se les dio la opción de expresar el mito de **Komankaya** a través del **kené**. Fue gratificante al día siguiente que lanzamos la consigna de preguntar sobre tipos de **kené**, ver llegar temprano a los niños con hojas donde, en ciertos casos traían sus propios diseños, y en otros casos hojas impregnadas de finos diseños de sus madres y tías que se lo habían hecho para enseñarles.

Al inicio del taller de animación, la metodología de motivación incluyó el canto **bewa** de **Korin Bari** - Jander Ruiz, siendo el **bewá** un canto que da visión y **kené**. En este sentido, se estaba revitalizando una relación entre canto y diseño fundamental, pues esta es una de las formas propias de transmisión del **kené**. Tradicionalmente el chamán captaba los diseños **kené** a través de la ingesta de ayahuasca para luego cantar estos diseños a las artesanas que, escuchando el canto, los pintaban y bordaban (Illius, 1992). Entendemos al **kené** como un lenguaje simbólico, literacidad y estética propia de la cosmovisión shipibo, mismo que no se agota en lo tradicional o el pasado, pues ciertamente funcionó en algunos casos como una alternativa expresiva con los niños y jóvenes de Utucuro. Si bien el **kené** ayudó a complementar la estética de la animación, vimos luego que manifestaba una relación con la presencia shipibo en su territorio, pues en el **kenkex** que encontraron en las orillas de **Komankaya** se apreciaban los trazos en alto relieve de los **kené** de sus antepasados. Fue en esos momentos que entendimos que la propuesta de trabajar el territorio cobraba sentido mediante **Komankaya**, una laguna de la selva hecha territorio shipibo tanto por el mito del mismo nombre (donde el poder del **Niwe Rao** y una desobediencia de por medio hizo que la comunidad se elevara), y la presencia del **kenkex** que guardaba el **kené** de sus antepasados. Prueba de un territorio marcado por la cultura.

La metodología de la investigación vivencial (recopilación de la oralidad y visita al territorio) en torno a **Komankaya**, en ese correlato entre un mito y una laguna del mismo nombre, nos interesó desde un primer momento por los encuentros temporales y materiales que propiciaba. Aquí un punto central en la reflexión pedagógica: la vigencia de lo mítico en la juventud shipibo. A veces el propio uso coloquial en torno a lo mítico como si fuese “falso” o contrario a la realidad genera mayores confusiones. Hay palabras que en un momento pueden significar algo y luego otra cosa. Es lo que ha pasado con la palabra y significado del mito, proveniente del griego “mythos”, en relación a la palabra o a la historia, pasó a ser reconfigurada como patraña o falsedad. **Metsa Wesna** – Evelyn Inga, de 13 años, nos contaba alrededor del fuego, la noche que pasamos en **Komankaya** lo siguiente: “Buenas noches a todos, yo siempre escuchaba lo que contaba mi abuelo decir y hablar de **Komankaya** simplemente como algo sin importancia. Pero ahora, esta noche, sé que sucedió una verdadera historia” (Fogata, Komankaya, 03/07/15). Aquí el mito cobró mayor significación desde su lugar, tanto por el nombre de la laguna, la presencia del **Niwe Rao**, el **kenkex** que encontraron y finalmente por la experiencia de haber pasado una noche en **Komankaya**. Tal como relató **Kesten Jisma** - Juan Carlos Shupingahua de 16 años en el grupo focal a la vuelta del viaje: “En la noche nos dio miedo o temor porque dicen que allí salen los **chaikoni jonibo**¹⁹ o personas invisibles, también hay anacondas y hemos escuchado silbidos en la noche, por eso pensamos que todavía existen estos seres” (Grupo focal, Utucuro, 14/07/15).

Cabe hacer aquí una reflexión sobre la tecnología audiovisual empleada y los fines ideológicos por los cuales la elegimos. El “stop motion” o animación artesanal como preferimos llamarla, es una técnica del dibujo animado que consideramos artesanal en el sentido que permite usar tanto personajes y paisajes hechos manualmente por los participantes con materiales de la zona. La manera de digitalizar la imagen se hace foto por foto, mediante una cámara web, una computadora no especializada y con el uso de software liberado. Nos

19 Personajes míticos del **Mai Nete** o bosque, considerados parientes de los shipibo. Se explicará más sobre ellos en el siguiente capítulo.

interesaba desde un inicio no recortar las capacidades creativas y artísticas propias de los niños shipibo, por un lado, trabajar con un equipo tecnológico accesible de bajo presupuesto y finalmente, lo más importante, el hecho de poder explicar lo que hay detrás de los medios audiovisuales que se consumen pasivamente. Dar el taller con un grupo mixto de edades permitió que los mayores -jóvenes de secundaria- aprendieran el software y su manejo, surgiendo en uno de ellos la siguiente reflexión que explica en sus propias palabras tal intención:

El taller fue muy importante para mí porque he aprendido mucho y sé que hemos aprendido todos nosotros de ellos y ellos de nosotros. Pero lo que aprendí más es que a veces la televisión nos engaña y nos hace creer que es real, pero todo es imaginario. Por eso digo ahora que lo que hace la televisión y el cine es todo una imaginación real, es sorprendente y por eso pensaba que ellos saben o conocen más que nosotros. (Grupo Focal, Utucuro, Wesner Pangoza, 14/07/15)

Desde los medios de comunicación oficiales se han creado diversas brechas que en los sectores más marginalizados se evidencian claramente: un consumo pasivo de contenidos principalmente comerciales, de entretenimiento y distracción, muchas veces carentes de ética o contrarios a ella y con estereotipos sociales en los que difícilmente las nuevas generaciones indígenas se pueden reflejar positivamente. Aquí un aporte que valoramos como fundamental en la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte: el poder haber realizado un dibujo animado desde su comunidad, sobre una historia propia de su cultura, de manera participativa y con fines educativos.

Retomando la reflexión metodológica, confirmamos que las conversaciones y entrevistas llevadas a cabo en la segunda visita a Utucuro fueron más ricas y profundas que en la 1ra visita. Al incluir a los niños y jóvenes en el proceso de investigación sobre el mito *Komankaya*, los mayores asumieron una actitud más activa y comprometida con lo que se estaba haciendo. A nivel personal, rescato la importancia del control cultural que ejerció la comunidad cuando llega alguien nuevo con un discurso conocido (lo que correspondió al 1^{er} trabajo de campo). Fue solamente a través del acuerdo en cuanto a la propuesta de aplicación

y la confianza construída con el tiempo de estadía, así como el retorno en el 2do trabajo - cumpliendo lo que se dijo-, que se pudo dar un paso más en la investigación.

2.9 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Mi propósito es, pues, de doble naturaleza.
Por un lado, captar la concepción embera del Jaibaná.
Por otro, traducirla a un lenguaje accesible para nosotros, occidentales.
Dejo claro con el mayor énfasis que no pretendo explicar el jaibanismo
a partir de concepciones occidentales,
que no planteo producir la concepción occidental,
y por lo tanto pretendidamente científica,
de lo que constituye este fenómeno.

Luis Guillermo Vasco Uribe

La humildad se alcanza únicamente mediante la familiaridad conseguida
con las epistemologías y las ontologías de otras culturas,
una familiaridad conseguida por medio de la rica etnografía que se obtiene
cuando se toma seriamente en cuenta lo que otros dicen sobre sus mundos sociales.

Joanna Overing

Vasco Uribe es citado para iniciar este acápite por su claridad conceptual al momento de explicar sus intenciones investigativas en relación a los Embera colombianos, posicionándose como no embera por un lado, y por otro aclarando que la traducción no es una necesidad para los propios indígenas, en este caso embera, sino para los que no lo somos. Lo que connota esta cita es que las concepciones propias indígenas son válidas en sí y gozan de autonomía si es que están arraigadas en el pueblo. El *menín* shipibo, en tal sentido, comparte esta premisa y merece el mismo respeto. Esta nos parece la base de una consideración ética en la investigación cultural con PPII: transparentar las cosas, las intenciones y las relaciones de poder. Esta investigación parte de un concepto propio vital que se manifiesta en el arte bien hecha, que genera reconocimiento comunitario y que es parte de la cosmovisión shipibo. Coincidiendo con Joanna Overing y Viveiros de Castro, nuestro principal motivo ético es el de tomar el pensamiento del otro, que es la manera de ver una realidad otra, en serio (Viveiros de Castro, 2014). Ahora bien, habría que desmenuzar lo que implica metodológicamente esto de

“llevar a serio” el pensamiento de los otros. Por cuestiones didácticas, asumiremos que tomar en serio el *menín* es primeramente reconocerlo como patrimonio shipibo mediante sus portadoras y portadores (*menín jonibo* o gente con *menín*), sus significados y sus obras. Tomar en serio es también abrir reflexión sobre la importancia de abordar conceptos propios vitales indígenas en el enfoque de la autodeterminación ontológica, que es parte de los debates sobre el pluralismo epistémico, tan necesario para superar el monoculturalismo eurocéntrico que pretende el monopolio del conocimiento. Es lo que se denuncia desde la colonialidad del saber (Quijano, 2000) y que la interculturalidad crítica (Walsh 2009; Tubino, 2012) advierte al desmarcarse del multiculturalismo liberal, tolerante de las desigualdades sociales y exaltador de la diversidad cultural estereotipada.

Finalmente está el hecho de “devolver la información” y de que esta pueda ser útil en uno o más sentidos a los shipibo (que son los poseedores del *menín*), esto es, que no solo sea útil a fines personales y a la comunidad académica. En torno a ello, rescato la teoría del control cultural (Bonfil, 1987), así como la lealtad cultural y lingüística de personas como el profesor *Korin Bari* – Jander Ruiz, de Hugo Saavedra (Jefe de la comunidad de Utucuro), de autoridades y sabios como Marcial Vásquez, Lener Guimaraes, Amelia Panduro y Elí Sánchez, quienes se comprometieron con este trabajo con sus valiosos testimonios, reflexiones y sugerencias. Aclaremos que, para nosotros, “devolver la información” no implica meramente entregarles una versión impresa de la investigación, esto más bien es una manera de fortalecer una relación que no empezó ni terminó con el desarrollo de esta tesis. Asimismo, lo considero un hito que refuerza nuestro compromiso con la EIB shipibo y que ha dado como resultado una experiencia interesante a mejorar y validar: la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte.

En este sentido, esperamos que esta tesis acompañe el proceso actual de la EIB shipibo y que dialogue con contextos, conceptos y enfoques complementarios de la EIB latinoamericana, dado el marco de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina que la ha sostenido. Asimismo, buscamos que la animación *Komankaya* y el

documental *Animashá* -que da cuenta del proceso pedagógico y creativo de la propuesta-, puedan promover consciencia reflexión y nuevos aires en la EIB, de la mano con la revaloración de conceptos propios vitales, la educación territorial y el arte.

Capítulo 3: Fundamentación Teórica

3.1 LOS CONCEPTOS PROPIOS VITALES EXPLICADOS DESDE LA TRANSICIÓN DE EBI A EIB. ANÁLISIS CRÍTICO DE UN CAMBIO NO SOLO NOMINAL

Las supersticiones están desarraigándose tanto por la enseñanza de las materias de la Naturaleza como también por lo convincente que es la medida moderna aplicada, y por la profunda influencia de la lectura de las Sagradas Escrituras.

Resultado Nro. 8 presentado por el ILV en su Informe sobre la educación del selvático peruano de 1963

La experiencia ha mostrado que la educación “a la europea” no funciona con las poblaciones autóctonas de la Amazonía. Con gente que proviene de una tradición oral, donde el aprendizaje se adquiere por la práctica en el medio natural.

Cuando se toma a jóvenes indígenas y se los encierra en una escuela seis horas diarias, nueve meses por año sobre un promedio de diez años, inculcándoseles conceptos extraños en una lengua que no es la suya, se constata que después de todo ellos alcanzan, en promedio, un nivel de segundo año de enseñanza primaria. Esto quiere decir prácticamente, que la gran mayoría de ellos apenas sabe leer y escribir, y no sabe calcular un porcentaje.

Jeremy Narby

En el Perú, una de las mayores limitaciones identificadas al momento de hacer una revisión crítica de la EIB, ha sido la dificultad -en algunos sectores que podríamos denominar conservadores- de “bajar al llano” lo que implica la interculturalidad, pasar de lo declarativo a lo real, tomarla en serio. Este aterrizaje implicaría el acto de reconstruir prácticas arraigadas en el sentido común aun colonial de nuestra sociedad peruana: la subestimación en torno al indígena, desde la discriminación racial (tan presente en los medios de comunicación masivos), la ignorancia hacia la propia diversidad cultural amazónica (pues generalmente no se distinguen ni conocen cuántos PPII hay en la Amazonía, mucho menos su historia) y la ambivalente relación con lo andino en lo que Cecilia Méndez (Méndez, 1996) explicaría en

“Incas sí, indios no”, señalando aquella contradicción de exaltar un pasado heroico e imperial (inca), por un lado, y negar al andino actual (indio), en la decadente ideología nacionalista criolla. Pareciéramos no estar socialmente preparados para la aceptación, acercamiento y tolerancia hacia otras formas de conocer y vivir el mundo, como las de los PPII (Ent. Lucy Trapnell 27/10/2012). En tal sentido, insistir en una interculturalidad real de ida y vuelta implica trabajar estas limitaciones de origen colonial, siendo esto evidentemente político pues propone encuentros y diálogos para generar acuerdos. Asimismo, exige respeto a las diferencias al tomar en serio a los otros y sus concepciones en pos de un nosotros inclusivo y diverso.

García, en su investigación sobre las concepciones indígenas en torno a la educación, hace una interesante comparación entre las visiones Shawi de *asusu* “hacer crecer”, Wampís de *tajimat* “estar posicionado” y Quechua de *uyway* “criar²⁰” y “hacerse gente”. Nos recuerda que no se puede sacrificar el poder interpretativo, explicativo y conceptual de una noción particular -en una comunidad cultural particular- por otras concepciones de carácter general que pueden tener ciertas utilidades en el diálogo teórico, pero que generalizan concepciones propias de los sectores hegemónicos. Para describir los procesos educativos en las sociedades particulares, no se deben descartar ni minimizar las concepciones que sobre ellos tienen estas comunidades locales (García, 2009).

El marco de la EIB contemporánea nos permite reflexionar y acercarnos a conceptos propios vitales indígenas como el *menín*, que nos invitan a entender cómo practican los shipibo su “hacer bien”. En cambio, en la escuela pública convencional, se nos prefiere enseñar sobre “la historia universal”, aprendiendo fechas, guerras y héroes principalmente occidentales (obsérvese cómo lo universal y lo occidental van de la mano), mas no sobre la diversidad de

20 La crianza como concepto propio vital andino ha sido profundamente investigado por el PRATEC en torno a la relación de reciprocidad y mutua crianza entre los seres vivos de las tres comunidades que componen la Cosmovisión Andina (comunidad de *Huacas* o deidades, comunidad de *Runas* o humanos y la comunidad de la *Sallqa* o Naturaleza), pues no se puede criar algo que no está vivo. La reflexión del PRATEC apunta a preguntarnos ¿en qué momento la educación reemplazó a la crianza?, para evidenciar el proceso occidental de separación entre Hombre y Naturaleza, de la desacralización del mundo que ha propiciado una relación de dominación que no comparten los PPII (PRATEC, 1993).

cosmovisiones, conocimientos y prácticas culturales presentes y vivas en nuestro territorio actual. ¿Por qué no lo hacemos así?, ¿cuál es el currículo oculto del ideal civilizatorio oficial peruano aquí?, ¿no es también la dicotomía entre lo universal sobre lo local plasmada en libros de historia escolar? En tal sentido, la transición de EBI a EIB en la historia educativa de los PPII amazónicos, puede ayudarnos a explicar cómo se dieron procesos en los cuales las relaciones de poder en el conocimiento se fueron ajustando y reacomodando en cuanto a esa necesidad de aterrizar la EIB, y que no sea una mera traducción de contenidos nacionales y universales a idiomas indígenas.

Asumimos la denominación de conceptos propios vitales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2012) para el *menín* shipibo. De acuerdo a nuestra investigación, podemos afirmar que es un concepto vital por estar arraigado y vigente, puesto que no hubo desconocimiento sobre este en ninguna persona consultada. Observamos que, si bien el *menín* se manifestaba principalmente en el *kené* de las artesanas shipibas, su sentido se amplía a otras áreas del quehacer comunitario y educativo. La referencia a un distintivo étnico shipibo como el *kené*, nos confirma el arraigo cultural del *menín* así como su relación con la cosmovisión, el conocimiento y la estética shipibo en la que el *kené* es esencial (Belaunde, 2009). Como se irá desarrollando en la tesis, el *menín*, al indicar la manera de hacer bien, se relaciona en el presente a la esfera formativa. Debemos señalar que la especialización en las sociedades amazónicas no se da en el mismo sentido que en la sociedad occidental²¹, pues la mayoría de los comuneros y comuneras aprenden lo necesario para su subsistencia material, partiendo de la producción de alimentos, la construcción de viviendas, medios de transporte, etc. La especialización mas bien se da en dirección a la autonomía personal, en lo que cada persona descubre y hace suyo, lo que puede llegar a hacer bien, esto es lo que Jander Ruiz – *Korin Bari*

21 Sobre la especialización en sociedades amazónica concordamos con Alberto Chirif en cuanto a que eran sociedades en las cuales los bienes tenían valor de uso y no de cambio: “El valor de uso es característico de sociedades como las indígenas en las que todos sus integrantes producen lo que requieren para vivir: herramientas, alimentos, vestido y vivienda. Por el contrario, el valor de cambio es característico de sociedades especializadas en las que unos producen alimentos, otros vestidos, otros viviendas, medios de transporte y bienes varios que luego intercambian en el mercado mediante acuerdos comerciales de compra-venta” (Chirif, 2015, pág. 313).

define en su labor pedagógica con sus niños como ayudarles a encontrar su *menín*.

Cabe subrayar que, en el presente, la EIB es una política pública que cuenta con un marco oficial que se distanció del enfoque que hubo hace 50 años, cuando se denominaba EBI y se buscaba la asimilación del indígena, una transición pasiva de una identidad étnica preestatal hacia una ciudadanía nacional peruana. Este cambio de énfasis (del bilingüismo a la interculturalidad) es un aspecto clave en nuestro análisis. Un cambio que, si bien declarativo, es parte de un proceso tenso, inacabado, complejo y a menudo contradictorio en el cual se reflejan avances y resistencias en la relación entre PPII y sociedad nacional. Abordaremos estos aspectos a continuación.

Señalamos aquella transición -en algunos aspectos más real que en otros- de EBI a EIB, llevada a cabo en el Perú en la década del 80 del siglo pasado que expresaba: “una propuesta que pone en primer orden el aspecto cultural y promueve no solo la enseñanza de y en lengua originaria, sino principalmente la incorporación de conocimientos, técnicas y valores de las culturas originarias y otros grupos socioculturales como contenido curricular” (Burga, 2007, pág. 38). Recordemos que la EBI fue la estrategia de mayor alcance del Estado del Perú en convenio con el ILV estadounidense en pos de “democratizar” la educación pública, entendiendo por democratizar el dar acceso a la escuela nacional a sectores históricamente marginados de la población peruana, como los PPII amazónicos. Fue en 1952 que la EBI empieza a tener vigencia a raíz de la creación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva, donde formalmente se buscaba incorporar el uso de la lengua materna indígena en la escuela para así poder ampliar la educación oficial. Esto implicaba el desarrollo de estrategias metodológicas en la enseñanza de la lectoescritura primero en la lengua indígena, para luego progresivamente ir pasando a la segunda lengua: el castellano. Es por ello que se la denomina una “educación de transición” -claro está que esta transición no era meramente lingüística. Tal EBI comprendía solamente los 4 primeros grados de la educación primaria. En el informe del ILV titulado “La educación del selvático peruano” (Anexos, V) presentado en la Mesa redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la educación en el Perú, convocada por José

María Arguedas cuando ejercía la Dirección de la Casa de la Cultura en 1963, se explican las 3 fases que llevaron a cabo. La 1ra fase se inició en 1945 cuando el Ministerio de Educación Pública solicita al ILV el apoyo “científico” y “técnico” con 31 pueblos amazónicos. Paralelamente el ILV hizo convenios con la UNMSM en Lima y la UNSCH en Ayacucho para impartir cursos de lingüística y etnografía que fueran a aplicarse en la Amazonía y los Andes. La 2da fase, en 1953, se inicia con el Primer curso de capacitación para nativos alfabetizados de la selva peruana a 35 maestros en Yarinacocha. En la 3ra fase, el maestro salía con materiales educativos y el plan anual para aplicar al volver a su comunidad y fundar una escuela con ayuda de los padres de familia. A continuación, citamos un párrafo bastante conciso, donde se observa la visión y los objetivos de la EBI de transición en palabras del propio ILV:

Las escuelas bilingües tienen como fines el capacitar a los educandos para el trabajo productivo, la enseñanza de normas básicas de la vida civilizada, el concepto de nacionalidad y de prácticas higiénico-sanitarias, la alfabetización y la castellanización utilizando al maestro autóctono y los mismos idiomas indígenas como el puente más seguro y más fácil hacia el camino de la civilización, con el fin de evitar el choque cultural y psicológico producido por la enfrentación con la doble tarea de adquirir el arte de leer y escribir y el aprendizaje de una lengua ajena. (ILV en Casa de la Cultura, 1966, pág. 136)

El “currículo oculto” (Illich, 1985), esto es, la estructura ideológica no especificada en documentos oficiales -que está detrás de la EBI- manifestaba una visión de “orden tutelar” (Nugent, 2010) que ponía de acuerdo al Estado y al ILV en la misión de asimilar a los pueblos indígenas amazónicos “por su bien”. La visión tutelar sobre los PPII ha sido una constante en la historia colonial y republicana, tiene que ver con una relación de poder en la que se coloca al indígena como a un menor de edad que necesita tutela, como un sujeto que no puede decidir autónomamente sobre su destino por su falta de conocimiento. A manera de dato histórico que confirma esta tutela, vemos que el voto se restringió a los indígenas por considerarlos analfabetos nada más que hasta 1979. Traemos a colación el prólogo a “*Huishati*, manual de escritura y ortografía para las clases de transición”, texto escolar para el 2do grado de primaria elaborado por el ILV y publicado en 1962 por la Dirección de Educación Primaria -

Superintendencia de Educación Primaria del Oriente. El prólogo escrito por el Director de Educación Primaria a nivel nacional de aquella época muestra, en sus palabras, este orden tutelar:

La Dirección de Educación Primaria siguiendo los postulados de la política educacional del Supremo Gobierno, tiene organizadas en la Zona Amazónica peruana, un grupo de Escuelas denominadas Bilingües, que constituyen avanzadas de cultura para reincorporar a la vida civilizada a los selvícolas que han permanecido al margen de la influencia educativa hasta hace pocos años. Esta tarea de gran contenido social y humano está encomendada al Instituto Lingüístico de Verano, cuyos especialistas orientan, por intermedio de los docentes bilingües, la enseñanza de la lectura, la escritura y conocimientos básicos en la propia lengua aborigen, introduciendo luego, en forma gradual, el idioma Castellano con fines de integración nacional. (Ministerio de Educación Pública del Perú, 1962, s/p)

Esta era la ideología de la EBI del Estado y los misioneros norteamericanos del ILV: la transición lingüística y la asimilación cultural como un acto humanitario y civilizatorio necesario. Cabe decir que, en aquella época, esta relación asimétrica de poder manifestada en la educación era aceptada como “normal” por la intelectualidad y la sociedad peruana en general. No existían alternativas educativas formales para las comunidades desde el Estado. La agencia de los movimientos étnicos amazónicos se encontraba en conformación de confluencias y carecían de una organización articulada a nivel nacional e internacional, las federaciones y organizaciones indígenas aparecerían en la siguiente década (AIDSESP en 1980, FECONAU en 1981). Las implicancias de esta educación de transición tenían múltiples consecuencias sociales, entre las que destaca la migración. Ellas mismas hasta hoy, 40 años después, siguen presentes pues varias generaciones fueron formadas bajo esta escuela. Hablamos de una concepción de la educación como el medio para salir de un estado no civilizado (indígena) y que implicaba en el sentido económico su inserción en el mercado. Para culminar esta parte, cabe indicar que el ILV es parte de la Wycliffe Bible Translators, creada en 1930 en California – EEUU, con el objetivo formal de traducir y difundir la Biblia a todos los idiomas del mundo. La estrategia del ILV fue distinta a la de las misiones jesuitas y franciscanas, en tanto no agruparon a pueblos distintos para generalizar una lengua común,

ellos primero estudiaban el idioma, luego alfabetizaban a la población y finalmente traducían la Biblia (Rumrill y Zutter, 1976). Si bien se reconoce la labor mentora y lingüística del ILV en la enseñanza bilingüe y escrita del idioma shipibo, la contraparte ideológica no se puede pasar por alto.

La transición también tuvo un correlato fundamental en el aspecto cultural-espiritual, en donde los misioneros tuvieron una estrategia selectiva. Se permitió la vestimenta, el idioma e incluso en algunas iglesias evangélicas se observa en parte de la liturgia cantos de alabanza en el que grupos de mujeres utilizan el tradicional *bewá* pero con contenido cristiano. Por otro lado, cuando la espiritualidad y cosmovisión eran vistas como supersticiosas -tal como lo indicamos en la cita que inicia este capítulo- su actitud en contra de las fiestas en las cuales se tomaba masato²² y su rechazo a la ayahuasca fueron diametrales:

A inicios de los años 1980 el ILV organizó en Pucallpa una conferencia en contra de las drogas en la cual quiso condenar el ayahuasca, utilizado por los curanderos indígenas y mestizos. Un misionero quiso demostrar que esta bebida era tóxica, en particular para el hígado. Un curandero de setenta años le respondió que a pesar de tomar ayahuasca todos los días tenía una excelente salud. (Rumrill en Tournon, 2002, pág. 124)

La transición era vista como necesaria también en los espacios de socialización donde la identidad se reforzaba como el *Ani Xeati*²³. Asimismo, la satanización de prácticas espirituales con presencia de plantas *rao*, y de interrelación con los seres del bosque era parte de tal proceso de tránsito prejuiciosamente civilizatorio.

La gesta de las organizaciones shipibo data de 1971 con el Primer Congreso Shipibo-Conibo (Morin, 1992). Luego vendrían las primeras federaciones y organizaciones indígenas con liderazgo shipibo como la FECONAU en 1981 y la ORAU en 1999. A nivel nacional, en la Selva Central se dio el Congreso Amuesha del Perú (1969) y en el Alto Marañón el Consejo Aguaruna y Huambisa (1977). En 1979, estas dos organizaciones, más la Central de

22 Masato es la tradicional chicha de yuca amazónica.

23 El *Ani Xeati*, gran fiesta ancestral shipibo, es desarrollada en el capítulo de resultados. Lo que señalamos aquí es la presencia de elementos como el canto *bewá* que han sido incorporados a los nuevos espacios de fe de las iglesias evangelistas.

Comunidades Campa²⁴ de la Selva Central (CECONSEC) y Proyectos políticos Shipibo-Conibo forman el Consejo de Comunidades Nativas de la Selva Peruana (COCONASEP) que en 1980 se refundaría como AIDSESEP, para llevar adelante la lucha en 2 líneas de acción principalmente: la defensa de los territorios y la educación. La ORAU “logró realizar un importante trabajo de demarcación en la Cuenca del Alto Ucayali, el cual tituló un área de más de dos millones de hectáreas, donde vivían 200 comunidades Asháninka sometidas a condiciones de cruel esclavitud por los patrones de la zona (Atalaya), dedicados a la explotación de madera y a la crianza del ganado” (Garra, 2011, pág. 16). En la línea educativa, en 1988 se inicia el FORMABIAP, programa que “abrió trocha”²⁵ en la formación de maestros indígenas amazónicos y que políticamente implicó una nueva relación de poder entre PPII y el Estado mediante la cogestión de la educación entre la AIDSESEP y el Instituto Superior Público de Loreto, perteneciente al Ministerio de Educación. En otro sentido, un año antes, en 1987, se forma la CONAP en Lima, desmarcándose y criticando a la AIDSESEP por motivos ideológicos. En esencia, el discurso de la autodeterminación es una bandera de la AIDSESEP y la CONAP ha sido abiertamente proclive a la participación de los PPII en actividades extractivas y el mercado (Garra, 2011).

El marco legal internacional de respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los PPII conseguido al presente (Convenio 169 de la OIT, Declaración sobre PPII de la NNUU, Derecho a la Consulta Previa Libre e Informada, etc.) nos permite analizar los cambios en la manera de relacionamiento llevados a cabo con los PPII. Desde el reconocimiento a los derechos sobre el territorio ancestral, las prácticas culturales, el idioma y el propio conocimiento y proceso formativo indígena, con una actitud más tolerante e intercultural, y es donde justamente el cambio de EBI a EIB se manifestó. Es cierto que estos marcos legales internacionales fueron permitiendo que los derechos de los PPII sean menos vulnerados. Se

24 Hoy autodenominados Ashaninkas, por un proceso de reapropiación de los etnónimos propios ante los dados por ajenos como lo era la denominación Campa.

25 Abrir trocha es iniciar un camino, tal como se camina en el bosque liberando el paso con un machete.

asumió así una posición distinta frente al Estado y los misioneros, en la cual la diversidad deja de verse como un problema y comienza a defenderse como un valor, aunque implique la necesidad de mayores diálogos y formas de tratamiento en las instituciones públicas, destacando en ellas la educación y la salud. Así se ha sustentado el cambio estratégico de lugar en la nominación, de EBI a EIB, cobrando mayor énfasis lo intercultural y desplazando a un segundo lugar lo bilingüe, pues ya no se trataba de la mera transición de una lengua originaria a una lengua nacional, así como su correlato identitario de una cultura indígena a una cultura nacional. En la EIB se trataría de afirmar la identidad indígena y de promover relaciones de poder más equitativas, de la mano con organizaciones indígenas que iban posicionándose en su rol de interlocutoras con el Estado.

3.2 REFLEXIONANDO DESDE LO ÉTNICO

Uno de los aportes teóricos desde la antropología, en cuanto a estudiar la diversidad cultural humana y la consecuente consciencia de la diferencia sobre la demarcación de las identidades, nos llevó al campo de lo “étnico”. Este término fue utilizado a partir de la 2da Guerra Mundial para sustituir a los de tribu y raza (mismos que fueron perdiendo su preminencia en el discurso científico debido a la crítica postcolonial). Fue Barth quien reelaboró la conceptualización de lo étnico cuestionando aquellos principios “primordiales” de rasgos culturales compartidos con los que se había estado asimilando (lengua, territorio, mitos de origen, historia común). Barth postuló que los criterios de pertenencia se eligen (autoadscripción) y que ponen de esta manera de manifiesto su singularidad (Barth, 1969). Dicho de esta manera, lo étnico aborda tanto la identidad individual y colectiva, creando y recreando un otros y un nosotros. Pensamos entonces en el *menín* como especificidad shipibo, como un concepto etnocentrado en los valores formativos y cómo ello puede generar una mayor reflexión en la EIB, en cuanto a la vigencia de conceptos propios vitales que dan cuenta de la diversidad en la educación, que es una de las motivaciones de esta tesis.

En tal sentido, el carácter étnico en cuanto a la autoadscripción y los procesos que estudian la pertenencia cultural en los identificadores tradicionales, se encuentran en atributos culturales como el *menín*, siempre y cuando estos impliquen pertenencia reivindicando una manera propia de hacer y ser, un signo visible de la identidad. Creemos que el *menín* coadyuva a la identidad del shipibo desde su práctica en una mutua relación, pues es un saber hacer culturalmente reconocido, mismo que el individuo hace suyo en el proceso de autonomía personal mediante la valorización de lo bien hecho, de una práctica que, no distante de múltiples cambios culturales y de factores exógenos, mantiene el concepto valorativo, adaptándolo a esferas formativas contemporáneas como la escuela. Esto nos recuerda lo cambiante de la identidad en el devenir cultural, una cuestión que se aborda a través de una mirada histórica que desmiente los purismos en los que cayó la antropología en sus inicios al buscar en las sociedades indígenas un sujeto otro, con culturas cerradas, puras y congeladas en el tiempo. La historia nos muestra que un pueblo puede cambiar prácticas culturales consideradas tan esenciales como el idioma y la religión, y aun así mantener su identidad (Poutignat y Streiff-Fenart, 1995).

De tal manera, la importancia de la reflexión étnica en la conformación de la identidad que se manifiesta en las formas de conocer y vivir el mundo, no debe pasar inadvertida en su potencial político. Dado que son las identidades étnicas las que han posibilitado la capacidad de agencia indígena y con ella las luchas y logros obtenidos por los PPII en materia jurídica internacional. Misma que en el aspecto tangible permitió el reconocimiento y la titulación de parte de sus territorios en la última mitad del siglo pasado, aspecto fundamental para la supervivencia y reproducción cultural. Por tanto, la búsqueda de una identidad positiva y un autoreconocimiento digno son piezas claves para la educación de las nuevas generaciones en un contexto de Globalización y un modelo de desarrollo vigente que tiene en la mira los territorios indígenas con fines comerciales.

En tal sentido, el énfasis de Bartolomé en diferenciar identidad de conciencia étnica nos parece crucial. Este autor explica que “la conciencia étnica es una manifestación

ideológica con un potencial político muy movilizador, es la identidad en acción” (Bartolomé, 2006, pág. 64). Aquí tocamos la importancia de la autodefinición étnica y lo que implica políticamente hoy en día, recordando que “la etnicidad supone siempre una orientación a fines” (Idem). En cuanto a ello, observamos que la revitalización de cantos y danzas tradicionales en Utucuro, su consecuente reconocimiento comunitario y su trabajo desde la escuela, juegan un rol activo en la afirmación de la conciencia étnica para las nuevas generaciones shipibas. Estos escenarios son interesantes para analizar una EIB que dialoga con una práctica de etnogénesis escolar. Siguiendo a Julio Valladolid del PRATEC, en cuanto a su experiencia en escuelas andinas sobre vigorización de la identidad, nos recuerda que: “para que brille una escuela debe brillar primero la comunidad, y para eso es clave la organización política indígena” (Valladolid, ponencia en PROEIB Andes, 2014).

Asimismo, Bartolomé aborda la identidad étnica desde la interacción entre un nosotros y unos otros -expresión de alteridad-, misma que genera conductas y particularidades a partir de una construcción colectiva e ideológica que debe ser entendida siempre a partir de su contexto y momento histórico (Bartolomé, 2006). Por ello, la identidad étnica es un discurso también histórico y aquí vienen los debates de si es un producto de la modernidad o de la globalidad por un lado, y por otro, de si cabe seguir hablando de grupos étnicos con respecto a pueblos indígenas que en el contexto de los estados plurinacionales en el presente se autodenominan naciones. Polémica que no profundizaremos aquí, pero que nos acerca a los procesos de resurgimiento de lo étnico en países vecinos, tema que abordamos a continuación.

3.3 RESURGIMIENTO DE LO ÉTNICO Y ALGUNAS DIFERENCIAS EN EL CONTEXTO PERUANO DE LOS ESTADOS PLURINACIONALES DE ECUADOR Y BOLIVIA

Como hicimos notar en la introducción, hay una relación ambigua y selectiva, conflictiva a veces y en re-construcción constante entre el Estado del Perú y el pueblo Shipibo. Esta relación se manifiesta de manera más visible en los procesos políticos de la consulta previa, en los cuales destacan avances en relación a educación, salud y agricultura, mismos que llegan a su límite en el tema de hidrocarburos y, en general, con las actividades económicas

extractivas. La etnicidad y la agencia étnica son temas que en el Perú van cobrando mayor importancia, pero que llevan una distancia considerable en el marco regional. Cabe aquí traer a colación la propia conceptualización del Estado que en los dos países andino - amazónicos vecinos (Ecuador y Bolivia) han dado el paso hacia reconocerse como estados plurinacionales. Objetivo de largo aliento y de duras jornadas de lucha, donde lo étnico ha sido clave en pos de mayores autonomías y de relaciones de poder más equitativas entre el Estado y los PPII. Asimismo, las sociedades nacionales ecuatorianas y bolivianas difieren de la peruana en cuanto a la relación con el “resurgimiento étnico”. La cercanía geográfica nos interpela en este “sandwich” plurinacional que por el sur y por el norte nos rodea.

En cuanto a este resurgimiento, los antropólogos Albó y Degregori se han detenido a pensar los contrastes existentes entre los tres países tradicionalmente andinos. Con relación a Ecuador, Albó identifica factores como una densidad indígena demográfica mayor, una vinculación geográfica relativamente más fácil y un menor número de grupos étnicos en este país. En el caso boliviano, indica que en la revolución agraria de 1953 -y su estrecha ligazón a la CSUTCB- destaca la no polarización entre la condición de clase (campesina) y la étnica (indígena). Como sí se dio en el caso ecuatoriano y en el Perú, donde organizaciones -como la CNA- destacaron el estilo clasista. Fue así que en el Perú, a diferencia de Ecuador y Bolivia, lo indígena fue quedándose restringido a los pueblos amazónicos. Este estancamiento se explicaría también en relación al surgimiento y el actuar del PCP-SL y el MRTA, así como el consiguiente clima de violencia que afectó directamente a las organizaciones políticas internamente por la cantidad de muertes y la migración masiva a las ciudades (Albó, 2002).

Degregori empieza por señalar los factores comunes a los tres países en cuanto a porqué en los años 50 y 60 lo étnico estuvo “eclipsado”: 1) El modelo capitalista desarrollista, asimilacionista y su consecuente visión civilizatoria y paternalista con el indígena; 2) la expansión del mercado y de los medios de comunicación; 3) el carácter clasista de los partidos políticos de la época. En el Perú, lo étnico se restringiría a “pequeños grupos más intelectuales que orgánicos” como los que fundamentaron la creación del CISA en 1980. A partir de la 2da

mitad del siglo XX, se dio una migración masiva de los Andes a la Costa y a Lima principalmente. Matos Mar en los 80s hablaba del “desborde popular” que implicaban las 1800 barriadas de Lima y la Costa con 11 millones de andinos, el doble de los que vivían en las 4 885 comunidades campesinas reconocidas. Este fenómeno social cambiaría la cara de Lima y del Perú. Emerge así el “cholo” (Quijano, 1980), que es el andino migrante, pobre y que habla mal el castellano, al que se lo trata con desprecio racista en la Costa denominándolo también “serrano”, como si la procedencia geográfica fuera algo despectivo. El cholo ya no usa poncho, no habla quechua ni *chaccha* coca en la Costa, lo étnico se esconde por la fuerte herencia colonial de la sociedad peruana. Esta característica social diferencia las también olas migratorias llevadas a cabo en Ecuador y Bolivia del campo a sus capitales, en cuanto a que Lima es la única capital costeña de estos 3 países. Ello marca, por un lado, una mayor distancia geográfica con sus comunidades de origen, que también manifiesta un cambio geográfico en la residencia y lo que la señorial y oligárquica Lima, capital del Virreinato más grande de Sudamérica, les iba a significar identitariamente. Degregori identifica otro factor particular peruano, esta vez simbólico, y es la apropiación de lo indígena por no indígenas, por sectores de mestizos que desde el indigenismo y el socialismo a inicios del siglo XX fueron incorporando la tradición comunitaria (Degregori, 1998) y que tendría su corolario con el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas y la Revolución Peruana del General Juan Velasco Alvarado en 1968²⁶. Luego de esta apropiación simbólica, lo que seguía diferenciando a los indígenas andinos era su condición campesina.

De acuerdo con Albó, a pesar de las diferencias entre los 3 países, observamos una presencia de lo étnico mucho mayor que en el 2do tercio del pasado siglo. Aquí recordamos la aparición en 1980 de la AIDSESEP, con el antecedente indesligable del Gran Consejo Awaruna Huambisa de 1977 y que llevaría a su histórico líder awajún Evaristo Nungkuak a

26 Periodo clave pues en él se da la Reforma Agraria que implicó la titulación de tierras en las comunidades campesinas y Nativas (amazónicas) con la consecuente expulsión de hacendados y patrones, así como la Reforma Educativa donde se comienza a reconocer oficialmente al quechua, al aymara y a las lenguas amazónicas como oficiales en sus respectivos lugares.

fundar la COICA en 1989, hito que marca también el inicio de la lucha institucional y organizada de los PPII amazónicos por el territorio, la lengua, la cultura y la educación propias.

3.4 LA ETNOGÉNESIS Y LA ETNOGÉNESIS ESCOLAR

Para hablar de etnogénesis, empezaremos por remitirnos a las investigaciones realizadas por Reinhard Wenskus (Wenskus, 1961), quien vio en las grandes migraciones que transformaron Europa occidental en los siglos IV y V, el acento en la reconfiguración de su origen común en base a patrones colectivos preexistentes. De esta manera, la etnogénesis nos muestra formas de re-generar identidad arraigadas en la historia. Bartolomé nos amplía el panorama de la etnogénesis al respecto:

Me refiero a los procesos de etnogénesis, es decir la aparición o reaparición en la escena social y política de grupos que se consideraban desaparecidos o al borde de la extinción. Se trataría en verdad de actualizaciones identitarias o de procesos de reetnización protagonizados por colectividades étnicas preexistentes, pero cuya visibilidad social había estado un tanto oculta por la ausencia de manifestaciones ideológicas explícitas. (Bartolomé, 2009, pág. 23)

Cabe aclarar que cuando hablamos de etnogénesis -y más explícitamente a la etnogénesis escolar- en esta tesis no nos referimos a la reaparición estrictamente de grupos como señala Bartolomé, sino nos referimos a la reaparición de prácticas rituales desplazadas en nuevos contextos de uso, proceso inmerso en adaptaciones, apropiaciones y recreaciones, cambios de roles tradicionales, etc. Para Tournon, la etnogénesis se opone al etnocidio, en el sentido de la capacidad de (re)generación de la cultura frente al exterminio, en donde la cultura es vista como los rasgos y elementos culturales compartidos por una población, desarrollada por préstamos y abandonos por imperativos sociales, ambientales y económicos y por contingencias históricas (Tournon, 2011).

En cuanto a la etnogénesis escolar (Bertely, 2008) propiamente, vemos como esta capacidad de construir y reconstruir prácticas étnicas en el contexto escolar, se da en el marco de una EIB que se va distanciando cada vez más de la EBI. Marco institucional que, como hemos visto líneas arriba, se ha ido transformando gracias a la agencia étnica llevada a cabo

por las organizaciones indígenas, que tienen en la educación una de sus demandas reivindicativas, mismas que se han podido posicionar a nivel institucional estatal, siendo en el caso peruano, el discurso y las líneas de acción de la actual DIGEIBIRA muestra de ello. Tal como sostiene Bertely en cuanto a la relación entre demandas políticas indígenas y la escolarización:

En contraste con la noción de apropiación, el concepto de etnogénesis escolar me parece más pertinente porque permite sujetar la historia social de la escolarización a las demandas políticas y culturales específicas de los pueblos indígenas, alejándonos de cualquier tipo de esencialización. (Bertely, 2008, pág. 43)

3.5 PERSPECTIVISMO AMAZÓNICO. UN CAMBIO NECESARIO DE MIRADAS PARA LA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL

La búsqueda de múltiples perspectivas -y del intercambio entre ellas- se enmarca en la necesidad de mayores comprensiones desde los puntos de vista de las cosmovisiones amazónicas. Una actitud de por sí intercultural, en el sentido de salir de la propia mirada socialmente construída y atreverse a pensar desde el punto de vista de otros. En el horizonte civilizatorio colonial el hombre amazónico fue desde un inicio categorizado como “primitivo” -entre otras cosas- debido a su animismo “irracional”, categoría avalada por la naciente antropología y su influencia del darwinismo social²⁷, que promulgaba la superioridad intelectual científica del hombre blanco occidental. Fue así que el racionalismo científico operó de manera determinante en la negación del pensamiento de esos “otros primitivos”, a partir del establecimiento de una dicotomía fundamental y hartamente conocida, propia de la tradición judeo-cristiana, la oposición entre cultura y naturaleza²⁸. Esto fue parte de la

27 El darwinismo social es la manera en que se buscó extrapolar -en el siglo XIX- al campo social, una interpretación evolucionista dada por el naturalista inglés Charles Darwin. De manera sucinta, implicaba una concepción lineal evolutiva, en la cual el hombre occidental estaba en la cúspide de la evolución humana en desmedro de las demás, hasta ese momento consideradas, razas humanas. Tal darwinismo social, era el fundamento científico que amparaba el paradigma civilizatorio de los estados occidentales en su expansión colonial fuera de Europa, ligando sus intereses económicos a una supuesta superioridad racial en la que la supremacía del más fuerte militarmente era asociada a la supervivencia del más fuerte, del más racional y del más apto.

28 Con ello hasta el presente se niega en la biología la inteligencia, conciencia, intención en la Naturaleza así como la posibilidad de que esté animada. Aunque investigaciones más recientes como las de Jeremy Narby -aun no aceptadas por la academia- nos comienzan a rebatir tales afirmaciones: “¿cómo la biología puede presuponer

desacralización de la naturaleza e impuso los límites entre lo racional y lo irracional, y algo que nos atañe directamente en este subcapítulo: los sujetos racionales.

El perspectivismo amazónico descarta radicalmente la oposición naturaleza – cultura, así como la concepción de que ciertos animales, plantas y espíritus del bosque y del agua no puedan ser sujetos de perspectiva y de agencia. Es justamente esta capacidad de agencia de ciertos seres, la que el perspectivismo encontró analizando y comparando la evidencia etnográfica sobre el universo mítico amazónico, en aquellos tiempos míticos cuando todos los seres compartían humanidad (Viveiros de Castro, 2014). Esta cosmovisión panamazónica -en este sentido- es opuesta al paradigma antropocéntrico occidental donde, en un inicio todos éramos parte de un estado de naturaleza -nuestros antepasados simios-, para luego emerger el hombre de ese estado preracional y convertirse en el único sujeto de inteligencia, y por tanto de perspectiva.

Nuestro acercamiento al perspectivismo amazónico en la investigación del *menín*, se dio principalmente para buscar un referente teórico en torno a la presencia de plantas *rao* en la formación shipibo como seres que comunican, que enseñan, plantas con poder.

Los shipibo-konibo consideran que las plantas con poder son seres inteligentes por excelencia. La inteligencia es una propiedad originaria de las plantas, no de los seres humanos. Los “pensamientos” (shinan) de las plantas están contenidos en su savia perfumada, que fluye por sus nervaduras, y por medio de las dietas estos pensamientos son comunicados a la sangre de los humanos. El aprendizaje es, entonces, concebido, como un traspaso de pensamientos entre fluidos, de la savia de las plantas a la sangre de los humanos que transporta los “pensamientos” por todo el cuerpo. La efectividad de las *rao* es, para los shipibo-konibo, la prueba de que tienen “pensamiento” y que estos penetran en el cuerpo y la sangre de las personas. (Belaunde, 2009, pág. 36)

que el ADN no es consciente si ella ni siquiera comprende el funcionamiento del cerebro humano, asiento de nuestra consciencia, ya que el mismo es elaborado a partir de la información contenida en el ADN? ¿Cómo puede la Naturaleza no ser consciente si nuestra consciencia es producida por la Naturaleza?” (Narby, 1997, pág. 160). La cita de Narby nos ejemplifica aquel bloqueo epistemológico occidental aun latente y que impide un diálogo con perspectivas distintas.

El perspectivismo amazónico implica un cambio de perspectiva radical, planteándonos un “ver como” un otro no humano pero que es sujeto de perspectiva. Si bien en esta tesis nuestro acercamiento a las *rao* se circunscribe a su capacidad de enseñar *kené*, de dar visión y ayudar en el desempeño de la danza y el canto en la práctica de etnogénesis escolar observada en Utucuro, señalamos que su espectro va mucho más allá y se relaciona directamente con el mundo cosmovisionario shipibo. Con los seres de los mundos del bosque, el agua y el aire en donde la lectura perspectivista cobra sentido.

Perspectivismo, fue un rótulo que tomé prestado del vocabulario filosófico moderno para calificar un aspecto muy característico de varias, sino todas, las cosmologías amerindias. Se trata de la noción, en primer lugar, de que el mundo está poblado por muchas especies de seres (además de los humanos propiamente dichos), dotados de conciencia y de cultura, y, en segundo lugar, de que cada una de esas especies se ve a sí misma y a las demás especies de un modo bastante singular: cada una se ve a sí misma como humana, viendo a los demás como no humanas, esto es, como especies de animales o espíritus. (Viveiros de Castro, 2013, pág. 36)

El perspectivismo se basa en un “fondo cultural común amerindio”, basado a su vez en un origen común proveniente principalmente del Asia Septentrional, que es hasta ahora la más aceptada explicación del poblamiento del Abya Yala. Esto significa que hace 20 000 o 30 000 años se pobló el continente por un grupo humano que no tuvo mayor influencia cultural hasta el siglo XVI con las conquistas europeas. Lévi Strauss dedicó su libro *Mitológicas* (Lévi-Strauss, 1964) a esta unidad cultural panamericana (Viveiros de Castro, 2014). Retomando la noción de vivir en un mundo con múltiples seres, que va más allá de la desacralización moderna del mundo, en los pueblos amazónicos se explica que los seres del bosque tienen intención, alma, que toman decisiones e incluso se pueden tener relaciones parentales y de reciprocidad con ellos (Descola, 2004). Recordamos aquí a las madres de las lagunas de los shipibo, sea una *ronin*²⁹, o seres como *koshoska*³⁰ que en esta perspectiva conviven con los shipibo y se

²⁹ *Ronín* es la anaconda, madre del mundo acuático, de los ríos y cochas de los shipibo.

³⁰ *Koshoska* es el bufeo o delfín colorado. Mismo que se convierte en hombre por las noches y que enamora a las chicas dejándolas embarazadas. Entre los shipibo los casos de albinismo se explican por la incidencia del *koshoska*.

les guarda tradicionalmente respeto y/o temor. Seres a los que se convocaba a las fiestas de *Ani Xeati* a través de los cantos *bewa*.

No es gratuito, a manera de cierre del aporte perspectivista, que en la etapa práctica de la tesis confirmaríamos en base al mito de *Komankaya* desarrollado con la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, aquella base mítica panamazónica advertida por esta teoría. La compartida existencia humana inicial de los sujetos presentes en el mito y la conversión de humanos en animales de los personajes principales debido, en este caso, a una desobediencia familiar y social en relación a un territorio sagrado donde se encontraba otro personaje principal del mito: el *Niwe Rao* o árbol volador.

3.6 ALGUNAS TENSIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD

Reconocemos en América Latina un escenario periférico poscolonial en el que se fueron generando críticas teóricas desde la evidenciación de nuestro *locus* de enunciación. Así surge la interculturalidad crítica, que señala que no se puede quedar en el reconocimiento de la diferencia -ideal multiculturalista- para emanciparse, para cambiar las estructuras de poder dominantes que generan marginación. En definitiva, entre el multiculturalismo (convivencia de la diferencia mediante la tolerancia) y la interculturalidad crítica (defensa de la diversidad cultural desde la denuncia de las inequidades sociales), existen reales matices y/o abismos en cuanto al cuestionamiento de las relaciones de poder. Tubino nos recuerda que en el panorama actual, y de manera paralela, estamos asistiendo a la desaparición de lenguas y de prácticas rituales, a una compleja hibridación cultural y también al resurgimiento (que denominamos etnogénesis) y fortalecimiento de prácticas e identidades étnicas (Tubino, 2012). De esta manera, se nos plantea que la mayor limitación de la interculturalidad en nuestra realidad es la inequidad, pues la interculturalidad actual no es de ida y de vuelta. Never Tuesta, profesor awajún y Director del FORMABIAP nos aclara, en tal sentido, la propuesta de una interculturalidad no meramente discursiva:

Por ejemplo, cuando se habla de interculturalidad, un bonito término, que dice que la interculturalidad es para establecer un diálogo horizontal, la interculturalidad para respetar al otro, para valorarlo, pero ahí se queda. Lo que nosotros decimos es no solamente el respeto, en el caso de nuestros países, (se trata) de que participemos en forma democrática en todas las actividades que se desarrollan en nuestro país. Dialogamos esto ¿y?, siempre seguimos marginados. Mi sueño es que seamos parte de nuestro país y tengamos oportunidades, tenemos que tener programas, proyectos que respondan a esta realidad para que nuestros pueblos se desarrollen, que se respete a la Naturaleza, al hombre y que trabajemos por otro tipo de sociedad. (Ent. Never Tuesta, cortesía del TAFE, 18/07/2015)

Creemos que el sistema global es inmune al multiculturalismo y su defensa de la diferencia pues la volvió útil al mercado (Hardt y Negri, 2002). No basta con aceptar la diferencia si los entramados socioeconómicos siguen siendo de subordinación, nos dice la interculturalidad crítica (Tubino, 2005). Citamos a continuación un párrafo de Hopenhayn en el que se condensa de manera clara las tensiones y alcances de la interculturalidad desde un plano individual y social:

La interculturalidad puede entenderse, creo, en dos sentidos diferentes. El primero es la puesta en conversación entre culturas, vale decir, el diálogo que hace posible construir un imaginario de la convivencia de lo múltiple mediante la interacción de lo diverso. Del universalismo se retoma la necesidad de ciertas reglas básicas de convivencia y comunicación ampliadas. Tales reglas constituyen una gramática del conflicto, vale decir, marcos procedimentales en virtud de las cuales se acepta al otro, se convive con él, se procesan las diferencias de manera pacífica y democrática, se evitan los discursos clausurados sobre sí mismos, se abre el diálogo a un consenso en torno a la alternancia y juego de argumentaciones. De este modo la interculturalidad apunta a un lugar entre sujetos culturalmente heterogéneos: un lugar respetado por los sujetos que hacen parte del espacio compartido. El segundo sentido opera como referente utópico del sujeto en aquello que la globalización hace posible, a saber, la proximidad de lo distante y la contigüidad de la otredad. De modo análogo a como la autoconciencia hegeliana necesita de la mirada del otro para completarse en su progresión histórica, el sujeto de la aldea global crece en la apertura a esos otros que vienen de otras culturas. Lo que Hegel veía como dialéctica diacrónica, la interculturalidad lo pone en sincronía. Verse a sí mismo con los ojos del otro, dejarse atravesar por esa mirada que incluye otras formas de creer, amar, alimentarse, producir, comunicar, embellecer y espiritualizar. En el primer caso, la interculturalidad como construcción colectiva; en el segundo, como experiencia personal. En el primero, sobre la base de una ética secularizada que hace posible una gramática del conflicto para negociar diferencias. En el segundo, mediante una práctica transpersonal que mueve a la empatía con el otro. (Hopenhayn, 2009, Pág. 55)

Como vemos, la interculturalidad no es una sola, contiene múltiples aristas y como todo concepto en construcción, seguimos significándola a partir de nuestro momento histórico. Esto ciertamente nos motiva, pues quiere decir que aun hay algo más, que ella está viva y que “no ha pasado de moda”, recordando que fue tomada como tal en un primer momento por carecer de sentido crítico. En tal sentido, queremos concluir con una de las reflexiones de *Paken Meni* – Elí Sánchez, que nos ha parecido bastante decidora y didáctica en torno a uno de los sentidos más fundamentales de la interculturalidad: el de cuestionar jerarquías y permitirnos que sea de ida y vuelta, en sus palabras, cantar el canto del otro y que el otro cante mi canto.

Si yo me pongo de aliado con una persona que no es de mi cultura, lo primero que debo lograr es que él o ella me entienda que yo tengo mis propios cantos, así como ella también (tiene los suyos). Y que en algún momento ella cante mis canciones, aplique los conocimientos míos, y que de ella yo también lo pueda hacer. Osea, nos ponemos prácticamente como aliados, y no para reprochar que porqué el otro no habla el castellano y yo no hablo el inglés, o porqué yo hablo el shipibo. En ese contexto, si el otro habla en inglés, muy bien, si es mi compañero entonces yo también quiero hablar el inglés. Me pongo en parte de su cultura, y en esa dinámica que él también hable en shipibo. Eso hace que mi espíritu, como el del otro, no se disminuyan. (Ent. Elí Sánchez, ORAU, 12/06/2015)

3.7 *KENÉ*, LENGUAJE SIMBÓLICO SHIPIBO

A mediados del siglo XX, cuando el *Ani Xeati* fue prohibido por las autoridades peruanas por tratarse de una mutilación del cuerpo femenino, una mujer llamada *Wasamea* encabezó un movimiento mesiánico llamado *Nete Mayatai* (Movimiento del Mundo). Se dice que ella poseía un libro con diseños y anotaciones secretas, aunque esto ha sido desmentido por algunos de sus descendientes. Es probable que *Wasamea* fuera quien incentivó el uso del *vero yoxin kené* (diseño del espíritu del ojo) con la cruz y las curvas que recuerdan el *Ani Xeati*.

Luisa Elvira Belaunde

El *kené* o diseño geométrico shipibo, es una simbología no figurativa y de gran simetría practicada principalmente por la mujer shipiba, que merece aquí una lectura por varios motivos. En un primer sentido, su marcado rol distintivo en la identidad étnica, así como su

relación visionaria con las plantas *rao* y su uso como canto curativo en sesiones rituales. El *kené* es practicado tanto por shipibos como por otros pueblos panos, los *kené* cashinahua o huni kuin son comparables en su destreza y minuciosidad en cuanto a las redes de trazos que envuelven sus coloridos bordados y telas pintadas, la cerámica, algunos tallados y también en los tatuajes corporales temporales aplicados con huito. Asimismo, su origen se remonta en el discurso mítico al contacto con los incas (Illius, 1992).

En el *kené* se reafirma el componente cambiante que venimos señalando desde la identidad. Por un lado, lo confirmamos en los *kenkex* que encontraron los jóvenes shipibos cuando visitamos la laguna *Komankaya* en el segundo trabajo de campo. En estos restos cerámicos prehispánicos se apreciaba el *kené* antiguo, con trazos gruesos y rectos bastante distintos a los actuales de tendencia curvilínea. Asimismo, en conversaciones con el artista shipibo – awajun Alexander Shimbukat Soria, nos explicaba el surgimiento de nuevos *kené* que actualmente son tan comunes que si no se investiga, muchos los dan por tradicionales; es el caso del llamado “corazón de ayahuaska”. A nivel personal, más de una vez he intercambiado y prestado pulseras que llevaba puestas de otros pueblos indígenas por pulseras con *kené* shipibo, a proposición de amigas artesanas interesadas en aprender de estos otros diseños. No solo hay una apertura manifiesta a los diseños de otros pueblos, sino una tendencia actual a seguir diversificándolos.

¿Qué tipo de lenguaje es el *kené*?, ¿qué nos dice? y ¿cómo se lee y funciona?, son de las preguntas más comunes alrededor del llamado misterio del *kené*, que ha atraído a gran cantidad de investigadores con consecuentes múltiples interpretaciones. Para empezar, leamos un testimonio shipibo bastante decidor, a continuación citamos la descripción que hace la reconocida artesana Agustina Valera en torno al *maya kené*: Hay diseños con curvas, el diseño de espina de pescado, el diseño *metiinko*. El diseño con curvas siempre va acompañado de la cruz. Esta es la cruz que nuestros abuelos paraban hundiéndola en el suelo cuando celebraban el Ani Sheati; a esta cruz amarraban un maquisapa u otro animal y lo flechaban... El diseño con curva es porque las muchachas y los muchachos solteros van dando vueltas buscando de todo. Este es el significado del diseño con curva. De igual manera, nuestro río no va derecho sino serpenteando, unas curvas son grandes y otras más pequeñas. Es por esto que los que ejecutan el *mashá* cantan: “el río va dando vueltas”. Estas curvas nosotras las diseñamos. Los diseños pequeñitos representan la gran cantidad de gente que asistía

invitada al *Ani Sheati*. Los adornos en forma de ojo representan nuestras comunidades. (Valenzuela y Valera, 2005, pág. 63)

Creemos que para entender las preguntas iniciales necesitamos ampliar nuestras nociones sobre el lenguaje, muchas veces marcadas por los lenguajes occidentales. Heath nos indica que “los diseños no son un mero registro: tienen *shama* potencia acumulada, transforman y curan el mundo, embelleciéndolo, y como las plantas, retoñan... el *kené* permite registrar, recordar y revivir las luces coloridas, las melodías, los olores y las energías de los orígenes. De esta manera, el *kené* hace retoñar a la gente” (Heath en Gonzales, 2013, pág. 39). Lo que podemos afirmar en este sentido es que el *kené* dista de un lenguaje literal de tipo alfabético, en donde lo que lee o canta una artesana sobre un mismo telar va a ser repetido por otra tal cual la primera. Belaunde, en el mismo sentido, nos llama a ir más allá de la conceptualización de escritura como un mero código lingüístico, recordándonos que en el acto de leer lo que se hace es evocar la memoria y al respecto señala el aspecto polisémico del *kené* (Belaunde, 2009). Un acercamiento en este sentido al concepto de literacidad nos parece pertinente de reseñar. La construcción y adquisición de las literacidades están conectadas: a) Con formas orales de utilizar el lenguaje, b) con formas particulares de interactuar, crear, valorar y sentir, y c) con modos específicos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos” (Gee en Zavala, 2004, pág. 19). Siguiendo a Gee:

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas (visiones de mundo propias). Como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones de mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. (Gee, 2004; pág. 24)

En cuanto al *kené* en la Propuesta de alfabetización territorial desde el arte, nos pareció fundamental su presencia en la metodología de escritura de la historia dibujada³¹ en su dimensión de literacidad propia. Recordemos que esta propuesta se inscribe en un contexto de

31 La historia dibujada es el guión gráfico en el que se plasma la secuencia de escenas para contar el mito una vez elegido y acordado en el grupo. Ver Capítulo 6.

etnogénesis escolar, de nuevas génesis desde la escuela, en donde acordamos utilizar de manera complementaria el *kené* como lenguaje visual y simbólico en el cual plasmar memoria mítica. Se llegó a esto apelando a la diversificación de maneras de ver y manifestar historias, un tema necesario dentro de una EIB real de ida y vuelta que no se limite a la lectoescritura alfabética.

Mientras el *kené* siga vital, haciéndose y reelaborándose, creemos que no podemos dejar de lado su potencial y capacidad en la escuela. Sabemos que los idiomas que se enfrentan a nuevos contextos, situaciones y objetos que no han sido nombrados tradicionalmente asumen préstamos y crean neologismos. En torno a ello, la gran capacidad adaptativa en cuanto a los nuevos soportes donde el *kené* se escribe actualmente (lienzos, paredes, mostacillas, etc.), nos animó a hacerlo dialogar con el lenguaje -también visual- de los dibujos animados en una búsqueda a mediano y largo plazo de una mayor narrativa y estética no dependiente únicamente de lo figurativo y del lenguaje alfabético.

3.8 ARTE Y FOLCLORIZACIÓN DE LA CULTURA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN

El arte es la expresión esencial, propia, íntima y significativa de un pueblo y/o de una persona. Mediante diversos lenguajes y símbolos nos revelan ideas, historias, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana y colectiva que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de conocimiento.

Propuesta de educación por el arte para la educación primaria
Warmayllu

En cuanto al tratamiento de la interculturalidad en el aula, varios autores (Degregori, 1998; Loncon, 2011; Tubino, 2005; Walsh 2009) coinciden en identificar la “folclorización” como un conjunto de expresiones de exotización y superficialización de la cultura local. Este sesgo en el enfoque de las manifestaciones artísticas tradicionales genera múltiples escenarios. Por un lado, se crea un imaginario estereotipado de lo amazónico basado supuestamente en lo indígena, el cual se expresa en danzas, comidas y artesanías de tipo regionales o mestizas que difícilmente tendrán correlato en la realidad de las comunidades. Esto es lo que se puede

observar en las ferias escolares desde Iquitos a Pucallpa. Por otro lado, se concibe lo artístico desde una estética decorativa “*para que se vea bonito*”, y desde un fin utilitario “*para que haga bulla*” y “*llame la atención*” en las fiestas cívicas. Finalmente, se idealiza lo artístico buscando que exprese el mundo íntimo como un “*grito del alma*”. En estas situaciones se desliga la práctica artística del conocimiento artístico (Barbosa, 2008), se la enajena de valor epistémico, pasando por alto la cosmovisión e historia que la explica y los usos locales que la sustentan. A continuación, reseñamos una definición convencional de folclore que nos ayuda a entender la carga histórica de este término:

Folclore del inglés *folklore*. Conjunto de materiales culturales atribuidos a sociedades premodernas y analfabetas o campesinas, aislados y preservados oralmente o en canales de comunicación no institucionales y tradicionales (transmitidos y cuya autoridad depende primariamente de que hayan persistido en el tiempo más que de su contenido pragmático probado o lógico). La voz fue acuñada en 1846 por el anticuario británico William John Thoms en sustitución de «antigüedades populares» y era el equivalente inglés de la voz alemana *Volkskunde* en uso desde 1787. El término «folclore» se ha incorporado a muchas lenguas para designar bien ese caudal de materiales culturales, bien la disciplina dedicada a su documentación y, en general, se entiende que la folclorística atiende tanto a la disciplina como a sus métodos y teorías, en contraposición con los materiales que los informan. Los usos actuales de la voz suscitan dos imágenes contrapuestas: las huellas de un pasado idealizado, estéticamente satisfactorio y políticamente sereno frente a los restos de un premodernismo irracional y supersticioso. (Barfield, 2000, pág. 285)

El calificativo “folclórico” -en la actualidad- ha devenido entonces en una etiqueta orientada a cuestionar prácticas “multiculturales”: la exaltación de la diversidad cultural para ocultar las relaciones desiguales y excluyentes de poder en el contexto social, así como las complejas interacciones entre Estado nacional y mundo indígena. Es así que entramos en una paradoja: la descalificación acrítica de lo “folclórico”, como etiqueta de instrumentalización cultural, muchas veces termina por deslegitimar la presencia y potencial pedagógico del arte indígena dentro de la escuela. Esta es una paradoja necesaria de analizar para su debate y reflexión primeramente, y luego para su aplicación y mejoramiento desde la práctica en la EIB. Siguiendo esta línea es que nuestra Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte

asume una postura crítica y alternativa. Las palabras de la educadora artística Ana Mae Barbosa, nos parecen muy cercanas y propicias para ir desenmadejando tal paradoja:

A pesar de todo, la educación formal en el Tercer Mundo Occidental ha sido completamente dominada por los códigos culturales europeos y, recientemente, por el código cultural norteamericano blanco. La cultura indígena solamente es tolerada en la escuela bajo la forma de folclore, de curiosidad y esoterismo; siempre como una cultura de segunda categoría. Por el contrario, fueron los europeos quienes, en la construcción del ideal modernista del arte, llamaron la atención hacia el alto valor de otras culturas del este y oeste, al apreciar los grabados japoneses y las esculturas africanas. De esta forma, los artistas modernos europeos fueron los primeros en crear una justificación a favor del multiculturalismo, a pesar de que analizaron la "cultura" de los otros bajo sus propios cánones de valores. Solamente en el siglo veinte, los movimientos de descolonización y de liberación crearon la posibilidad política para que los pueblos que habían sido dominados reconociesen su propia cultura y sus propios valores... A través de la poesía, de los gestos, de la imagen, el arte habla de aquello que la historia, la sociología, la antropología etc., no pueden decir porque ellas usan otro tipo de lenguaje, el discursivo, el científico, que solos no son capaces de descodificar los matices culturales. Entre las artes, el arte visual, que tiene a la imagen como materia prima, hace posible la visualización de quiénes somos, donde estamos y cómo nos sentimos. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de tal manera que mude la realidad que fue analizada. "Recordando a Fanon", diría que el arte capacita a un hombre o a una mujer para no ser un extraño en su medio ambiente ni un extranjero en su propio país. El arte supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece. (Barbosa, 2008, pág. 3)

De esta manera, entendemos que el arte indígena -desde sus orígenes míticos y en sus distintas dimensiones o lenguajes artísticos muchas veces complementarios- en la EIB puede ir más allá de lo que el calificativo folclórico viene criticando si es que se lo toma en serio. La EIB tiene la posibilidad de profundizar en este sentido, aprendiendo de las distintas escrituras o lenguajes simbólicos que por ejemplo el *kené* manifiesta. Asimismo, es en este campo que el *menín* se desarrolla, por ello no podíamos dejar de explicar este marco artístico de lo bien hecho, lo bello que sigue formando personas *menín*.

Finalmente, otro aspecto necesario a tratar en este análisis de la importancia del arte indígena en la escuela es la superación de otra dicotomía racionalista, la separación de lo cognitivo de lo emocional. Formalmente, en el discurso pedagógico actual, cuando se fundamenta el objetivo de la educación artística, se suele estar de acuerdo en que en esta área se desarrollan capacidades creativas, expresivas, lúdicas, de trabajo en equipo, así como cognitivas y emocionales. Sin embargo, recuerdo con claridad haber escuchado en reiteradas ocasiones durante talleres docentes decir a profesores de primaria que el arte ayuda a “*sacar lo que tenemos dentro*”, a “*desestresarse*” y “*liberar las emociones*”. Si bien es cierto que el arte trasciende la mera actividad intelectual, los procesos educativos generados a partir del arte no desestiman lo cognitivo. Hay aquí aun un desfase entre lo discursivo y curricular y lo que los docentes entienden y enseñan sobre el arte. Como sostiene Barbosa:

Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por un acaso. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un "grito del alma", no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional. (Barbosa, 2008, pág. 5)

Capítulo 4: Resultados

4.1 *NON NETE*. COSMOVISIÓN, CONTEXTO HISTÓRICO Y TERRITORIAL SHIPIBO

Todos tienen relación, porque el ser humano no puede vivir sin agua, nosotros no podemos vivir sin agua, ellos no pueden vivir sin agua, sin los peces que hay abajo.

Pero, es otro mundo, ahí hay otras especies, en la tierra están los seres humanos. Todo eso es el mundo, el agua, la tierra, el monte donde viven los animales. El agua es *jene*, la tierra es *mai*, el monte es diferente porque nosotros no podemos vivir en el monte, *niimera*, el cielo es *nai*.

José Rodríguez , 68 años, Comunidad Nueva Era

Los antepasados no tenían título de propiedad. Vivían en las riberas del Ucayali, donde encontraban alimentos y donde podían pescar. Buscaban zonas donde abundaban la flora y fauna para poder alimentar a sus hijos.

Elio Franco Lomas, 34 años, Comunidad Caco Macaya

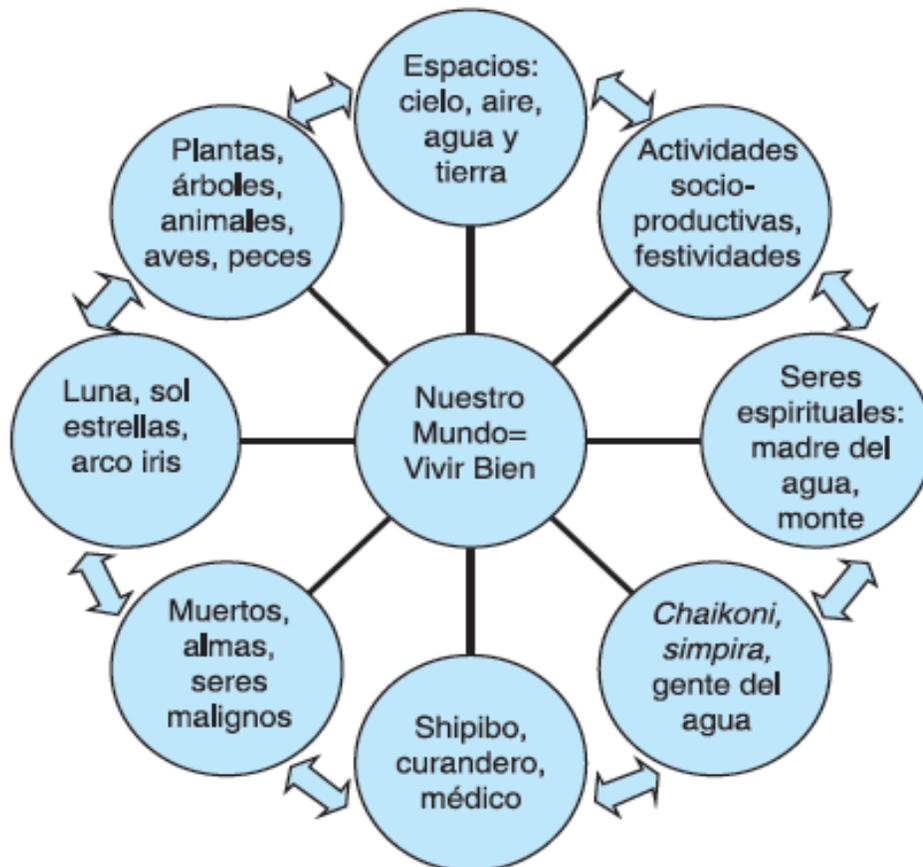
El territorio es un concepto en construcción, gracias al cual se ha logrado en las últimas décadas posicionar una de las más vitales demandas indígenas: el derecho al lugar donde vivieron desde tiempos inmemoriales y que la colonización en una primera instancia y luego el estado nacional no respetaron. Existen distintas nociones, concepciones e intereses sobre el territorio, en los países amazónicos difieren las leyes sobre su uso y posesión, sin embargo lo que se debe reconocer es que se ha logrado iniciar un proceso de titulación indispensable para la supervivencia tanto del bosque como de los pueblos bosquesinos (Chirif, 2015). Es por tanto un tema polémico tomando en cuenta quién lo enuncia, desde dónde y para qué; las diferencias diametrales sobre qué entienden las observamos por ejemplo en sectores político-militares y las organizaciones indígenas. Siguiendo a María Cortez creemos que: “La cosmovisión, es uno de los ejes básicos de estos pueblos (amazónicos) para evidenciar la construcción del territorio como espacio y como parte de su mundo” (Cortez, 2011, pág. 13). Si bien en una tesis es necesario dar una referencia geográfica, hemos decidido no distanciar este requisito de la propia concepción de los shipibo sobre el lugar donde viven y han vivido

siempre, esto es, de su propia noción de territorio como espacio vital. Daremos entonces los datos formales sobre límites -aspecto profundamente occidental de la noción de territorio que justamente es el más difícil de comprender para una estructura de pensamiento no indígena-, población, “recursos naturales”³² y el ordenamiento territorial estatal. Pero no será de manera acrítica, se lo hará contrastando con la propia cosmovisión shipibo en torno al mundo en que vivimos los humanos o *Non Nete* y de los mundos en los que viven seres como las madres del agua del *Jene Nete* y los dueños del bosque del *Mai Nete*.

Comprendemos la cosmovisión como la manera en que se entiende y explica el mundo y la realidad desde una cultura humana, como la manera particular de una cultura de ver el cosmos y asimismo de establecer relaciones sociales entre sus miembros, con las demás especies y el medio natural. Fue Wilhelm Dilthey quien forjó el concepto de cosmovisión (Dilthey, 1978), en alemán *Weltanschauung*, para explicar las representaciones del mundo que toman forma en el discurso mítico que las sociedades humanas construimos desde los albores de nuestra especie. Acerca de la cosmovisión shipibo en el libro *El Ojo Verde: cosmovisiones amazónicas* (AIDSESEP, 2004), el profesor y sabio shipibo *Pakan Meni* - Elí Sánchez planteó la existencia de cuatro mundos: 1) *Non Nete* – Nuestro mundo o también *Mai Nete* – Mundo de la tierra; 2) *Jene Nete* - Mundo de las aguas; 3) *Panshin Nete* – Mundo amarillo o también *Niwe Nete* - Mundo del aire y 4) *Jakon Nete* – Mundo maravilloso o también *Nai Nete* – Mundo del cielo. Coincidimos con los investigadores del EIBAMAZ (Cortez, 2011) en hacer notar que este esfuerzo conceptual es reconocido por algunos sabios, sobre todo en la existencia del *Non Nete*, del *Jene Nete* y del *Niwe Nete*, disminuyendo la

32 La ideología de la que se desprende la conceptualización de “recursos naturales” no es indígena. Es propia de la ciencia moderna occidental y de una relación de dominación a la Naturaleza, esta visión es la matriz con la cual el extractivismo opera para el sistema económico vigente. Actualmente la crisis ecológica pone en el debate político las consecuencias sobre este tipo de relación. Los PPII no registran este tipo de conceptualización tradicionalmente, sin embargo hoy en día pueden trabajar para este tipo de actividades en sus propios territorios, haciendo muchas veces el “trabajo sucio” (cortar los árboles para los madereros, siendo mano de obra en la prospección para la búsqueda de petróleo donde se detonan explosivos enterrados -línea sísmica-, quemando y rozando bosque para las empresas soyeras o de palma aceitera, etc.). Cabe hacer notar que en el propio occidente resurgen -o más bien se recuperan- nociones de una relación no dominante con la Naturaleza como la ecología, relaciones centradas en la interdependencia, la alianza con la Naturaleza, el conectivismo, la física cuántica, etc. También en oriente surge la ecosofía (Panikkar, 1999).

coincidencia en los otros mundos. A continuación, citaremos cuadros didácticos que nos permiten observar los seres de tres mundos de la cosmovisión shipibo. Antes bien, un cuadro que nos muestra la interdependencia del *Non Nete* y su relación con los otros mundos de la cosmovisión shipibo:



Fuente: Cortez 2012, pág. 37.

Los seres del *Jene Nete* y sus características

SERES	DESCRIPCIÓN
- Los peces	Fuente de alimentación de las y los shipibo. Además, son los seres que necesitan la protección del yacuruna y la anaconda.
- <i>Koshoshka</i> 'bufeos'	Seres que pueden transformarse en personas, pero cuyas características humanas son parecidas a las caucásicas (blancos, rubios, ojos claros, etc.).
- <i>Ronin</i> 'madre del agua'	Anaconda que se encarga de mantener el agua. Si esta abandona la cocha, la quebrada o la poza, el agua se seca. Se comunica con las y los shipibo a través de los sueños.
- Las sirenas	Seres que también pueden transformarse en personas. Tienden a llevarse a los humanos debajo del agua. Se comunican con las y los shipibo a través de los sueños.
- El lobo de río	Ser encantado que sirve o está bajo el mando del <i>meraya</i> .
- La nutria	Ser que está bajo el mando del brujo o puede ser el mismo brujo. Tiende a hacer mucho daño a las personas que le faltan el respeto.
- Los <i>jene jonibo</i>	Gente que vive en las profundidades del agua.
- Los <i>jenen yoshinbo</i> 'diablos del agua'	Se consideran diablos del agua a las sirenas o sirenos. También, a aquellos seres acuáticos que se pueden transformar en personas y se roban o se llevan a las y los shipibo dentro del agua.
- El <i>akoron</i> 'yacuruna'	Se encarga de cuidar a los peces. Suele trasladar, cada cierto tiempo, a los peces con el fin de protegerlos.
- El <i>jene ino</i> 'tigre del agua'	Ser que cuida las cochas de los chaikoni. Son las mascotas de los chaikoni.

Fuente: Cortez 2012, pág. 38.

Los seres del *Mai Nete* y sus características

SERES	DESCRIPCIÓN
- Las y los shipibo	Son las personas o los <i>jonibo</i> 'gente'.
- Los incas	Personas que tienden a esconderse y no se dejan ver fácilmente ^{1*} .
- El chullachaki	Es el dueño de los animales, se caracteriza por tener un pie más pequeño que otro. Algunos no lo han visto, pero sí sienten su presencia porque golpea las aletas de los palos. Los que han podido verlo manifiestan que se presenta con la apariencia de algún familiar, con la finalidad de llevarlos muy lejos, para extraviarlos, y que no puedan regresar a sus casas.
- <i>Mai ronin</i> 'madre de la tierra, del aguajal'	Es una anaconda negra brillante. Se encuentra debajo de la tierra, en el aguajal (<i>binon nexba</i>). Es un ser muy grande y cuida los montes vírgenes. No cambia de lugar. Se alimenta de los animales, come echada. En el lugar donde vive se encuentran huesos de animales. Para que no haga daño a las personas, estas se echan hojas secas caídas en la cara.
- El <i>nii kaman</i>	Ser maligno.
- El <i>mawa kaman</i>	Ser maligno.

- Los <i>inin jonibo</i> 'gente olorosa'	Conocidos también como chaikoni. Las abuelas y los abuelos comentan que decirles chaikoni es insultante; ellos se autodenominan <i>inin jonibo</i> . Estos seres viven alejados y no se dejan ver por otros, viven cerca de las cochas vírgenes, ayudan a protegerlas, pues también son dueños de estas. Los <i>inin jonibo</i> tienen la apariencia de una persona shipibo, visten del mismo modo (pampanilla y blusa, para el caso de las mujeres; pantalón y camisa, para el caso de los varones). Suelen acercarse a las y los shipibo cuando hay fiestas. Las abuelas y los abuelos cuentan que en el <i>anin xeati</i> ¹⁶ ellos salían a celebrar, pero al término de la fiesta desaparecían y nunca más se les veía.
- Las aves	Pese a que las aves vuelan y se desplazan por el aire, las sabias y los sabios afirman que las aves viven en el monte y este es su espacio ¹⁶ .
- Los animales	Fuente de alimentación. Pero, también, son los seres que protege el chullachaqui.
- <i>Ison ewa</i>	Madre de los monos. Cuando es hembra, se lleva a los hombres.
- <i>Jiwi ronon</i>	Especie de serpiente que no se toca.
- <i>Xoke rono</i>	Ser que mata con la mirada.
- Dueños de cada palo	Seres que protegen a cada especie de planta, por ejemplo, el dueño de la ayahuasca, de la lupuna, etc.

Fuente: Cortez 2012, pág. 42.

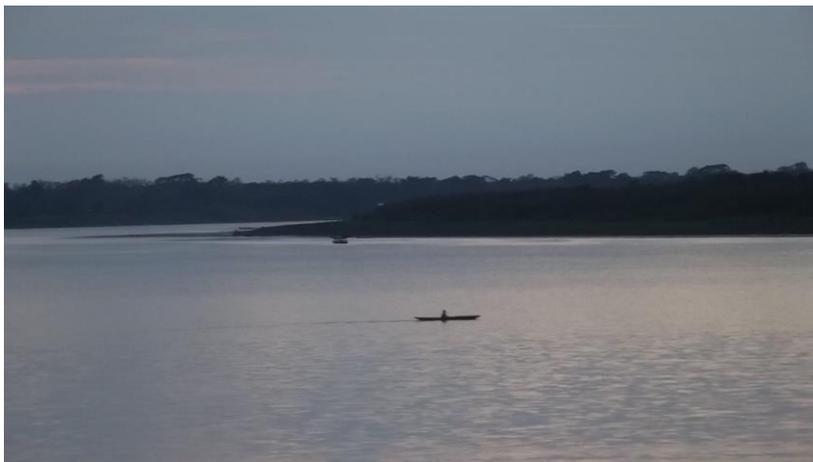
Los seres del *Niwe Nete* y sus características

SERES	DESCRIPCIÓN
- Los <i>boanai jonibo</i>	Seres que están en el espacio y que cuando bajan a la tierra solo dejan sus huellas. Ellos se encuentran dando la vuelta al mundo. Si alguien se cruza con ellos, se enferma.
- Los <i>yoshinbo</i> 'diablos'	Todo ser que hace daño.
- El <i>simpira</i>	Ser que se come a las y los shipibo, es amigo del <i>meraya</i> . Se escucha el rugido que hace cada vez que está cerca.
- El <i>bei</i> 'sombra'	Alma de los muertos.
- El <i>maya niwe</i>	Los remolinos que contienen las almas de los muertos.

Fuente: Cortez 2012, pág. 46.

Ani Paro (gran río) es el nombre shipibo del río Ucayali, principal referente territorial para los shipibo pues es un pueblo que se ha ganado a lo largo de la historia las fértiles tierras adyacentes a este río navegable, afluente del Amazonas. Desde Betijay latitud 10° sur en el Alto Ucayali hasta la latitud 5° sur cerca a la confluencia con el río Marañon en Loreto. **Mai Ushin** o tierra roja es el nombre shipibo de su territorio ancestral que abarca 700 Km aprox.

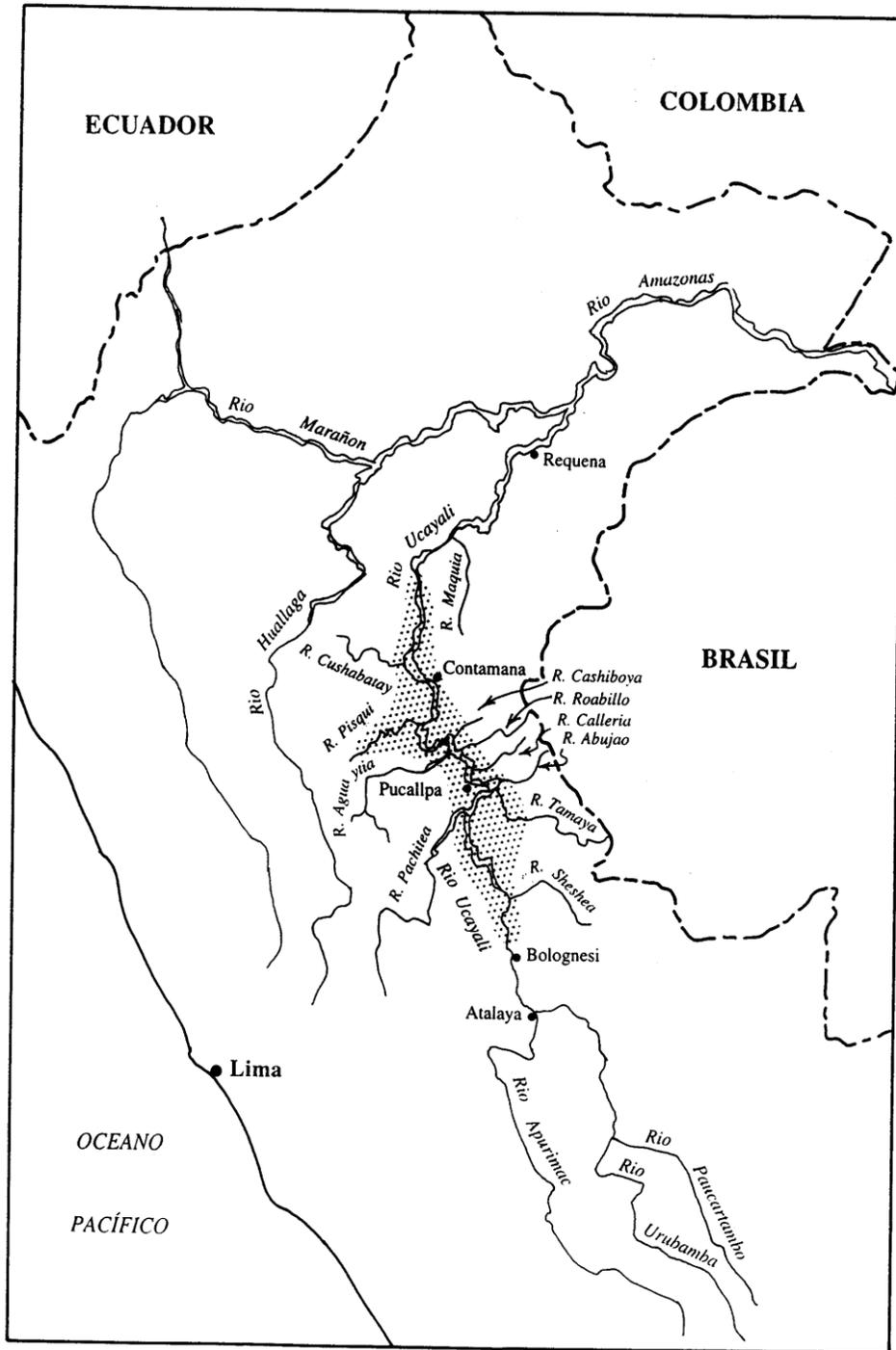
Sin embargo, no es un territorio exclusivo ni continuo, es multiétnico, pues actualmente lo habitan otros pueblos indígenas y sobre todo colonos (Tournon, 2011). Los investigadores que han rastreado la cultura material para determinar la presencia de los pueblos amazónicos en el Alto Amazonas -al que pertenece el Ucayali- como Lathrap (Lathrap, 1970) y Chocano (2000), datan con una antigüedad de 2 000 A.C., a la la cultura Tutishcainyo Temprano y 1000 D.C., el asentamiento Cumancay³³, antecesores pano del Alto Ucayali (Anexos, V). Las bases materiales en las que se basan estos estudios son la cerámica, la forma de enterramiento y el alargamiento del cráneo (Lathrap, 1970). El río, así como las lagunas y quebradas o riachuelos son espacios del *Jene Nete* o mundo del agua con vida en la cosmovisión, hacemos esta aclaración pues en shipibo existe también la palabra *ompax* para designar el agua que no tiene vida, que es la que puede provenir del agua estancada, los pozos subterráneos entregados por los misioneros o el agua que sale de los grifos en la ciudad. Hemos empezado por designar al río y al mundo del agua dentro del territorio shipibo, pues hay una interrelación profunda entre tierra y agua, que en palabras del abuelo Saúl Rojas de la comunidad Caco Macaya explica de la siguiente manera: “sin el agua no hay mundo, no hay vida. Por ello hay que cuidarla y proteger a sus seres. Además, el agua está muy relacionada a la tierra, pues debajo del agua hay tierra, al igual que debajo de la tierra hay agua” (Rojas en Cortez, 2011, pág. 41).



Vista actual del Río Ucayali. 2015. Fuente: Daniel Sánchez, 23/10/15.

33 Cumancay es la manera de escribir *Komankaya* en castellano.

Territorio Shipibo-Conibo en el valle del Ucayali



Fuente: Guía Etnográfica de la Alta Amazonía 1998, pág. 283.

En cuanto a los datos oficiales, la Región Ucayali cuenta con un total de 2'056,025.3841 ha, de las cuales se encuentran tituladas 1'229,799.3225 ha, cedidas en uso³⁴ 815,493.5016 ha, y reservada (incluye áreas de protección) 10,732.56 ha (PETT, 2000). En 1974 con el DL Nro. 20653, Ley de Comunidades Nativas se inició una nueva etapa legal para la Amazonía y los amazónicos, en esta ley se reconoció la propiedad colectiva de las tierras y los bosques a las comunidades nativas. Hubieron cambios legales que fueron reduciendo los derechos consecutivamente en 1978 y 1980, pero fue definitivamente en 1993 con el gobierno de Fujimori, sus reformas neoliberales y la nueva Constitución Política, que se eliminó el carácter inembargable e inalienable que tenían las tierras, incluso desde 1920. Si bien conserva el carácter de imprescriptible hay la salvedad en casos de abandono en favor del Estado.

En torno a las concepciones existentes sobre territorio que veníamos señalando en las primeras líneas de este capítulo, consideramos pertinente la reflexión histórica que hace sobre este tema el antropólogo Rodrigo Montoya:

El territorio es una reivindicación indígena amazónica por excelencia. Territorio para el mundo amazónico quiere decir bosque y el bosque es el lugar donde los grupos étnicos comparten la Naturaleza. No hay fronteras, no hay “esta es tu tierra, esta es mi tierra, aquí hay un muro de piedra, aquí hay un muro de alambres”. El bosque es enorme y grande. En la Costa y la Sierra han elaborado un sistema de apropiación de la tierra y un sistema de legalidad en la propiedad, uso y posesión de la tierra, en función de los conceptos de chacra y unidad familiar con hectáreas. La reforma agraria le da a una familia 6, 7, 12, 15 hectáreas, en función al riego, el clima, la cantidad de agua. Cuando se pensó en la Amazonía, la idea de los militares era darle a cada familia un número de hectáreas y los amazónicos dijeron “esto es una tontería, cómo es eso de que nos van a dar 15 hectáreas a cada familia, nosotros no necesitamos 15 hectáreas por familia, nosotros queremos seguir viviendo en nuestro bosque, nuestro bosque lo tenemos desde hace miles de años y por lo tanto nuestro territorio es el bosque donde está la cultura, la lengua, los recursos, los ríos, el cielo invertido de los ríos, donde está la vida común y corriente de los pueblos amazónicos”. Esa es la noción del territorio. La noción jurídica, diplomática, militar y estatal del territorio es: el territorio es el espacio del Estado-nación, el territorio es sagrado y las fuerzas armadas están para defender ese

34 El concepto de “cesión en uso” data de 1975 con el DLN° 21147, Ley Forestal y de Fauna Silvestre, donde se establece que estos (árboles y animales) son de propiedad del Estado y son cedidos a plazo indefinido a las comunidades. Esto implica un recorte al territorio indígena como lo explicita el DL 22175: “La parte del territorio de las Comunidades Nativas que corresponda a tierras con aptitud forestal, les será cedida en uso y su utilización se regirá por la legislación sobre la materia (Art. 11°).

territorio. La primera reacción cuando apareció la reivindicación de territorio en la Amazonía fue: “esos indios están influidos por nuestros enemigos, los ecuatorianos, y quieren formar un Estado dentro de un Estado, quieren romper el Estado peruano”. (Montoya, 2014, pág. 105)

En el mismo sentido, traemos a colación las palabras del profesor awajun Never Tuesta, Director del FORMABIAP:

Para nosotros el territorio es el espacio donde desarrollamos toda nuestra vida. Es el espacio donde podemos hacer uso de todas nuestras necesidades, de educación, salud, vivienda, para preparar alimentos, nuestras necesidades para fortalecer nuestra espiritualidad, estar bien de salud, el cuerpo, lo espiritual, todo eso es el territorio, no solo este espacio sino el espacio de arriba y de abajo. Todo esto es el territorio, no es una concepción cerrada, delimitada. (Ent. Never Tuesta, cortesía del TAFE, 18/07/2015)

Observamos que un territorio cada vez más devastado, disminuido y conflictivo por las querellas con madereros, papayeros, pescadores de la ciudad, narcotraficantes y demás agentes no shipibos que entran a la selva para beneficiarse sin respetar a sus legítimos dueños, hace que este sea cada vez menos prometedor para las nuevas generaciones. Todo ello sumado a la siempre “atractiva” visión tecnocrática desarrollista que el mercado promueve en donde el bosque es un mero recurso natural desacralizado. De esta manera, se ha llegado a considerar al indígena amazónico como “atrasado” por agentes del mercado y del propio Estado. Lo que hay detrás de esta visión es un interés mercantil que es contrario a la lógica tradicional del hombre amazónico, es lo que ya hemos reseñado en cuanto al cambio del valor de uso del bosque al valor de cambio. Si el valor de cambio se termina de imponer en la Amazonía, como se observa en la tendencia actual, el bosque en pie terminará talándose para dar paso al monocultivo a gran escala, la ganadería, el extractivismo y demás actividades consideradas “rentables” en términos de mercado.

De la mano de este desmedro ambiental sigue aumentando la migración a las ciudades, en lo que consideramos un despojo silencioso. Como se observa, los grandes perjudicados de esta historia son los shipibo, que pasaron de ser los dueños del gran río Ucayali, un territorio histórico que compartían con otros pueblos y en el que se movilizaban constantemente, a

habitar comunidades delimitadas bajo un criterio agrícola no amazónico y muchas veces discontinuas que mediante el Ministerio de Agricultura el Estado les asignó. Las nociones de territorio aquí se separan ampliamente y denotan el conflicto de poder existente: para la jurisprudencia estatal el territorio es estático y son los burócratas y sus técnicos quienes definen las necesidades de los shipibo. Así el Estado gana espacio para su usufructo extractivista, e incluso da en concesión lotes sobre territorios ya titulados a las comunidades o a las reservas en lo que se denomina la “esquizofrenia estatal”, acto permitido legalmente pues en la concepción estatal, este es dueño del subsuelo (Anexos, IV).

4.2 DE *MAI USHIN* A PUCALLPA

En 1980, Ucayali se convirtió en un Departamento del Perú con su capital Pucallpa, el más joven de la historia republicana. Fue a raíz de 3 “pucallpazos”, huelgas generales de la población de Pucallpa, que consiguieron la departamentalización, canon petrolero y la primera universidad de Pucallpa: la UNU. Territorialmente para el Estado el Departamento de Ucayali se desprendió de Loreto, el departamento más grande de la Amazonía peruana y del Perú, donde aun queda una provincia del mismo nombre. Tales cambios en la hoy en día Región Ucayali³⁵, nos dan cuenta de cómo por razones externas a sus habitantes originarios, sin consultarlos y relegados a un rol secundario, su territorio histórico puede cambiar de nombre, de jurisdicción y por tanto de status. Lo que nos manifiesta este hecho es la avanzada del mercado y el Estado sobre la Amazonía con pocos criterios de participación indígena en este proceso. En este sentido, el Presidente Fernando Belaunde Terry es recordado por haber iniciado la construcción de la Carretera Marginal de la Selva en su primer gobierno (1965-1969) y continuado en su segundo gobierno (1980-1985). Con ella se conectó Pucallpa a Lima y es la mayor obra de conexión carretera hecha hasta ahora en la Amazonía peruana. Propuesta que incluía la integración sudamericana desde Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú hasta Bolivia. Actualmente se siguen completando algunos tramos, pero al ser un eje del actual

35 Otro cambio de denominación estatal llevado a cabo el año 2002 con el proceso de “Regionalización” donde los 24 departamentos y la provincia constitucional del Callao del Perú pasaron a llamarse regiones.

Proyecto IIRSA, cuenta con recursos internacionales para su culminación. La visión tecnocrática y desarrollista en pos de ampliar la frontera agrícola fue sustentada con argumentos en torno a construir un imaginario de la Selva como un lugar abandonado, promoviendo su colonización para que “otros” la “desarrollen” con actividades extractivas (principalmente forestales), comerciales y de agricultura intensiva. Ello conllevaría la efervescencia poblacional de la ciudad de Pucallpa, que al conectarse con Lima mediante la nueva carretera marginal, proporcionaba la vía de transporte ideal para un nuevo paso en la integración de esta zona al mercado nacional e internacional.

Datos oficiales actuales indican que el pueblo Shipibo con 22 517 habitantes se ubica mayoritariamente en la Región Ucayali en 3 de sus 4 provincias (exceptuando Purús). También se encuentran en Loreto (Provincia Ucayali), Madre de Dios (Tambopata), Huánuco, Ica y Lima (DNL, 2013). Como vemos, la población shipibo continúa migrando a zonas urbanas y rurales de la Costa, Sierra y Selva del Perú. Los datos arqueológicos que datan la llegada de los panos (ancestros de los shipibos) al Alto Ucayali hace 1200 años aproximadamente (Lathrap, 1970) y su expansión ribereña luego hacia el norte continúa hasta el día de hoy. Ya no necesariamente por los serpenteantes caminos del *Ani Paro* hacia el Amazonas pues habiendo cambiado los contextos y condiciones históricas, los shipibo son uno de los pueblos que más ha sabido adaptarse, incluso a medios urbanos como Lima manteniendo su lengua, cultura e identidad. En un inicio sostuvimos que el territorio es un concepto en construcción por esta misma razón, no se trata solamente de un lugar del pasado, histórico y mítico, sino es el resultado de la presencia cultural que pueblos como el shipibo nos muestran se sigue construyendo. La comunidad shipibo de Cantagallo en Lima es descrita mayormente como un pedacito de la selva amazónica en la selva de concreto. Vemos así cómo el propio territorio se suma a la complejidad del cambio cultural que nos abrió el *menín*, pues se continúa reconfigurando como en los contextos de uso rituales de la danza y el canto vistos en Utucuro, así como en el *kené* que nos cuentan las artesanas, en una dinámica de interrelación social - contradictoria, difícil y constante- en la que los shipibo tienen larga experiencia manteniendo

su identidad.

4.3 ORGANIZACIÓN SOCIAL, AUTORIDAD Y LA CONSTANTE TRANSICIÓN

Los cambios en la organización política propia shipibo han sido fuertemente influenciados desde la llegada del hombre blanco a la Selva, con la cruz y la espada juntas, dentro de lo que podemos tener registro. La actual estructura organizativa data de la Reforma Agraria de 1972, cuando el Gobierno Revolucionario de las FFAA necesitó de un interlocutor formalizado para el proceso de titulación de las tierras de las comunidades nativas. A la cabeza de esta estructura se encuentran el Jefe o Apu y un secretario elegidos democráticamente en Asamblea. Están también el Agente Municipal (encargado de proyectos de trabajo comunal) y un Teniente gobernador (que cumple funciones políticas) elegidos directamente por el gobierno central. En el Bosquejo Etnográfico Shipibo del ILV (Eakin, Laurialt y Boonstra, 1980), se sostiene que antes de esta forma de organización, existían jefes o curacas que con un sistema a su gusto “inestable” e “informal”, ejercían el poder y resolvían los conflictos. Este jefe llegaba a serlo por su personalidad y por circunstancias concretas en las cuales destacaba su autoridad. No tenía periodos establecidos de mandato y podía renunciar si se sentía cansado. Dejaba de ser curaca cuando la comunidad no reconocía su autoridad. Estos jefes tradicionales fueron desplazados en las primeras misiones del siglo XVII, donde los curas elegían curacas de la comunidad a personas de su confianza. Luego vendrían los barones del caucho (1860-1910) y los patronos a la Selva, quienes -hasta la Reforma Agraria- se hicieron del territorio y de la representación como autoridades políticas en las comunidades gracias con la complicidad del gobierno central. Con la llegada del modelo actual, uno de los motivos claves para limitar a los mayores a los cargos de Apu de la comunidad fue la falta de bilingüismo, un nuevo requisito para ser Apu en esta estructura era saber leer y escribir en castellano para poder representar a su comunidad frente a la sociedad nacional peruana. En ese momento, el poder que daba el haber cursado la escuela y aprendido algo de castellano se volvió determinante para ser jefe, fue así que los mayores fueron desplazados de sus cargos por razones

“estratégicas” y desde el Estado. Siguiendo a Chirif, Mora y Moscoso, aparece en esta época un nuevo sujeto social: el maestro bilingüe, quien asume un rol de liderazgo importante por personificar el vínculo con la sociedad envolvente y en términos económicos por poseer dinero constante debido a su condición de asalariado del Estado, lo que le permitía también poseer bienes y artículos de prestigio fruto de su mayor relación con el mercado nacional (SINAMOS, 1977).

Lathrap, al respecto, señalaba que las “grandes comunidades Shipibo - Conibo se fragmentaron bajo presiones de las misiones y del boom del caucho y volvieron a reunirse bajo fuertes influencias occidentales” (Lathrap, 1970, pág. 215). Lo que observaba como continuidad era la tendencia a la residencia matrilocal y la organización en comunidades con topónimos propios, como es el caso de la comunidad Utucuro que lleva el nombre del árbol utucuro que abundaba en la zona. La autoridad era temporal y ejercida sobre un reducido número de personas o familias, mas no a la totalidad del pueblo (Chirif, Mora y Moscoso, 1977). Siendo esta una característica importante que responde al modelo de asentamiento que se practicaba, un asentamiento disperso a las márgenes del río Ucayali y que cambiaba dependiendo de circunstancias tanto del territorio (normalmente debido a los cambios en el curso de los ríos) como sociales (generados por momentos de mayor crecimiento demográfico que aumentaban conflictos internos y en los que grupos familiares preferían separarse y formar una nueva comunidad alrededor de una laguna o ribera del río con abundantes peces y animales). Para estos autores, se dieron 3 factores claves en el cambio tan sustancial con la organización antigua: “el continuo contacto establecido con nuestra sociedad, la concentración de personas en centros poblados numerosos y la inexistencia de luchas armadas contra otros grupos (SINAMOS, 1977, pág. 125). El profesor bilingüe shipibo Artemio Pacaya en el libro que dedica a narrar la historia y fundación de la comunidad Puerto Belén por su padre, explica una razón más de asentamiento importante, que fue el establecimiento de escuelas. La escuela fue asumida por los jefes shipibos como un requisito indiscutible para fundar comunidades nuevas (Pacaya, 2015). Finalmente, la descripción del parentesco tradicional shipibo según

Abelove y Tournon se puede observar en los anexos.

4.4 SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIOEDUCATIVA SHIPIBO

De acuerdo al Documento Nacional de Lenguas (MINEDU, 2013) en el Perú existen 19 familias lingüísticas: 2 andinas (Aru y Quechua) y 17 amazónicas, dentro de las cuales la familia Pano y Arawak son las más grandes con 10 lenguas cada una. Entendemos como familias lingüísticas las que comprenden a lenguas emparentadas entre sí a través de la historia. Según este mismo documento, son 4 las variantes del idioma shipibo - konibo: shipibo, konibo, pisquibo y shetebo. Se considera al idioma shipibo en estado “vital”, nomenclatura de la Unesco (2010) que establece la vitalidad cuando: “Son habladas por todas las generaciones de una comunidad lingüística, cuya transmisión intergeneracional es ininterrumpida. Además, las lenguas en este estado son habladas en la mayoría de ámbitos comunicativos” (DNL, MINEDU, pág. 52).

Familias lingüísticas y lenguas del Perú

FAMILIAS LINGÜÍSTICAS	LENGUAS ORIGINARIAS	TOTAL DE LENGUAS
1) Arawa	madija (culina)	1
2) Arawak	ashaninka, kakinte (caquinte), chamicuro, ifapari, matsigenka, nanti, nomatsigenga, resigaró, yanasha, yine	10
3) Aru	aimara, cauqui, jaqaru	3
4) Bora	bora	1
5) Cahuapana	shawi, shiwilu	2
6) Harakbut	harakbut	1
7) Huitoto	murui-muinani, ocaina	2
8) Jíbaro	achuar, awajún, wampis	3
9) Kandozi	kandozi-chapra	1
10) Muniche	muniche	1
11) Pano	amahuaca, capanahua, isconahua, kakataibo, cashinahua, matses, sharanahua, shipibo-konibo, yaminahua, yora (nahua)	10
12) Peba-yagua	yagua	1
13) Quechua ^a	quechua	1
14) Shimaco	urarina	1
15) Tacana	ese eja	1
16) Tikuna	tikuna (ticuna)	1
17) Tucano	maijuna, secoya	2
18) Tupí-guaraní	kukama-kukamiria, omagua	2
19) Záparo	arabela, iquito, taushiro ^b	3

Fuente: Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú 2013, pág. 21.

La lengua shipibo cuenta con un nuevo alfabeto normalizado desde el año 2007 y es reconocida como oficial con Resolución Directoral del MINEDU: RD 0337-2007-ED (Anexos pg. 102). El nuevo alfabeto shipibo del 2007 se distanció por motivos ideológicos y de agencia indígena del alfabeto elaborado por el ILV anteriormente.

Actualmente la DIGEIBIRA ha logrado un documento que era básico para la construcción de políticas de EIB realistas, es el Registro de Instituciones Educativas Interculturales Bilingües³⁶ a nivel nacional. Estas suman 20 017 en total, que constituyen el 23.3%, de la Educación Básica Regular. De las 514 IIEE EIB de Ucayali 210 son shipibo. A continuación citamos los 2 criterios (lingüístico y cultural) para la identificación de las escuelas:

1. Criterio lingüístico: Los y las estudiantes tienen una lengua originaria como lengua materna y son bilingües. La lengua originaria es la primera lengua.

2. Criterio cultural y de autoadscripción: Los y las estudiantes son parte de un pueblo originario, pero socializan en castellano. La lengua originaria se usa como segunda lengua. (DNL, MINEDU, pág. 134).

Asimismo, se ha llevado a cabo el empadronamiento de los docentes EIB a nivel nacional, sumando un total de 23 215. En Ucayali hay 547 docentes trabajando en IIEE EIB y 8 766 estudiantes.

36 RM N° 008-2012-ED.

4.5 LA COMUNIDAD NATIVA SHIPIBO UTUCURO DEL ALTO UCAYALI. TOPÓNIMO NOSTÁLGICO

En aquella época existía bastante de este árbol maderable, por eso el nombre Utucuro. Ahora ya no, se lo llevaron los madereros ilegales.

Domingo Pezo - Apu de la Comunidad Utucuro

Conforme al SICNA, el año 1974 se da la inscripción del territorio de la comunidad Utucuro con la Resolución 093-74-OAE-ORAMS-V. Once años después, en 1985, se dio la titulación con el Nro. de Título 032-85 y la Resolución de Título 0046-85-AG/DGRA AR, con 2 492, 6460 ha más 558,0000 ha en sesión de uso, un total de 3 050, 6460 ha reconocidas. Utucuro tiene un pedido de ampliación que data del año 1996, solicitando 4 869, 6000 más 1 314, 0000 ha en sesión de uso, un total de 6 183, 6000 ha.

La población de Utucuro se estima actualmente en 646 habitantes (DNL, 2013). Las cifras varían según los autores, por ejemplo, en el Bosquejo Etnográfico de los Shipibo Conibo del Ucayali en 1974 señalan 131 habitantes, de los cuales 126 se identificaban como conibo y 5 como shipibo (Eakin, Laurialt y Boonstra, 1980). Mientras en el Diagnóstico Socio – Económico del SINAMOS de 1977 se indican 266 habitantes (SINAMOS, 1977).

Utucuro, debe su nombre al territorio, a la abundancia inicial del árbol del mismo nombre en la zona. Este proceso de nombramiento del mundo que da lugar a los topónimos shipibo ha sido observado en otras comunidades como *Amakiría* (donde abunda el pez *amikiri* o gamitana) y *Callería* (lugar donde abunda el *payari* o arahuana). Señalamos que es un topónimo nostálgico por la actual situación bioterritorial de Utucuro, donde ya no se puede apreciar la abundancia de este árbol maderable por una actividad extractiva descontrolada llevada a cabo por madereros ilegales, en complicidad con malas autoridades locales y regionales. Finalmente, en Utucuro (comunidad) ya no hay utucuro (árbol). Esta contradicción se continuará reflexionando en el capítulo 6 en la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, justamente en relación a la pertinencia de una educación territorial en

un contexto que ya nos avisa de su inminente deterioro.

4.6 RECUENTO SOBRE EL ESTADO DE LAS ARTES SHIPIBAS



Fuente: Shipibo-Konibo Jonibaon Nete. El mundo de los Shipibo-Konibo 2006, pág. 57.

Ani Xeati de Dennis Ramírez

Pensamos que, a pesar de su postergación, tomar en serio el arte shipibo es una necesidad en la escuela por varias razones: a) Tanto como proceso de afirmación étnica debido a la rica tradición expresiva, estética, ritual y simbólica shipibo; b) bien porque en el arte se interrelacionan aspectos fundamentales de la cosmovisión, y finalmente c) porque hemos presenciado el impacto integrador social que se genera en el caso de la danza y el canto en la

escuela de Utucuro. Consideramos que, profundizando, contrastando y creando espacios para su desarrollo, el potencial artístico shipibo podría aportar a la EIB el color, musicalidad, movimiento y esa forma auténtica en que los saberes de un pueblo amazónico, ha sabido darle a la educación propia, a su socialización, a sus procesos de etnogénesis y a sus manifestaciones culturales a través del tiempo. Cabe preguntarse también ¿si será este el camino que los shipibos actuales han decidido transitar en su relación con la educación nacional? Para reflexionar sobre ello, haremos un pequeño recuento del uso actual de la artesanía, como un rápido panorama en el que el *menín* se desenvuelve.

En cuanto al uso actual del arte y la artesanía³⁷ shipibo, podemos iniciar señalando que se encuentra visiblemente en las mujeres artesanas mayores. Hay que recordar, como señala Morin (Morin, 1998), que si bien los hombres son culturalmente encaminados al tallado, sobre todo en madera, y la mujer es experta en cerámica y tejido, hay campos que los dos comparten como la cestería. Una mujer artesana se reconoce porque siempre luce su *chitonti*³⁸, si bien usa también la blusa volteada o *koton*, esta es una clara influencia de las misiones, reapropiada con una gama de colores vistosos, recortada e invertida. Los hombres que tienen *tari*³⁹ son cada vez menos comunes, siendo autoridades, chamanes y músicos los que lo conservan. Asimismo, no es de uso cotidiano, sino para espacios oficiales, sesiones de curación tradicional y presentaciones artísticas respectivamente. Cecilia Granadino afirma que: “Siempre se tejía la tela en las mismas comunidades, aprovechando el algodón nativo en sus colores naturales. Algunas mujeres aun los producen en sus telares rústicos, pero lamentablemente este arte se encuentra en claro camino de desaparición... Antes se tejía toda la tela necesaria para la ropa de la casa pero ahora solo 25% de familias se da ese trabajo” (Granadino, 2003, pág. 39).

37 El uso indiscriminado de estos dos términos no es casual y se sustenta en que en la mayoría de casos se los usa indistintamente entre los shipibo.

38 *Chitonti*: falda envolvente bordada con *kené*.

39 *Tari*: túnica varonil bordada o pintada con *kené*.

Hombre conibo vestido con *tari*, según Marcoy (1869)



Fuente: Guía Etnográfica de la Alta Amazonía 1998, pág. 315.

Otro arte shipibo es el tallado de madera, materia prima elemental en la vida amazónica pues mucha de la vida comunal se da gracias a los árboles. El tallado es una actividad masculina, pues son los que hacen los recipientes, implementos, instrumentos musicales, las balsas y las casas. Morin señala: “Los Shipibo-Conibo reservan para los hombres el trabajo en madera, caña, piedra y hueso, ya sea la fabricación de peinetas con varillas de junco o de canoas, pasando por pipas de tabaco, armas de caza y pesca, instrumentos de música y, en otras

épocas, implementos agrícolas, hachas de piedra y cuchillos ceremoniales o *huéshati*” (Morin, 1998, pág. 333).

En cuanto a los juguetes de animales y personajes tallados en madera que actualmente se comercializan, parece ser una derivación de las relaciones con el mercado de los últimos 40 años (Granadino, 2003). Donde sí se modelaba tradicionalmente animales era en arcilla. Esta es una actividad femenina en su mayoría, enseñada generacionalmente de madre a hija. Los hombres tienen un rol muy limitado en ella, ayudan en la recolección de greda y existen tabús a su alrededor sobre tendencia a la homosexualidad. Es visto como vergonzoso para un varón hacer cerámica, se dice que el hombre que lo haga pierde su virilidad, aunque este tema es debatible. Actualmente el pintado de *kené*, actividad tradicionalmente femenina, ha sido adoptado por una nueva generación de pintores shipibos que si bien no alcanzan la maestría de las mujeres mayores en sus telas, van abriendo nuevas tendencias en sus lienzos. Como hemos venido señalando, el pueblo shipibo demuestra una gran adaptabilidad en sus prácticas culturales y ello se manifiesta también en el cambio sobre ciertos tabús de género tradicionales.

La mujer ceramista se denomina *mapo ainbo* (Anexos, VII) y aunque este arte es cada vez más escaso, parecería ser una de las producciones que menos ha recibido influencias externas a lo largo de los años, tanto por sus materias primas, tecnología, uso y decoración. En una investigación realizada el 2009 en la comunidad *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha para la realización de un documental sobre este arte, observamos que la cerámica shipibo está en serio retroceso y la que se pudo encontrar en los puestos de artesanía de esta comunidad se elaboraba de manera mixta, nos explicaron que para ahorrar tiempo se barniza y se pinta con materiales sintéticos. *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha por encontrarse cercana a la ciudad de Pucallpa, tiene como uno de sus principales ingresos económicos la fabricación de artesanías, así que si incluso en esta comunidad el número de ceramistas les parecía preocupante (no más de 4), el tema en otras comunidades lo es más aun. El tema aquí es que se ha perdido la función de uso por el ingreso del plástico y el metal, con ello su elaboración queda relegada al uso comercial. En la comunidad de Utucuro, donde llevamos a cabo el

estudio de caso, no encontramos mujeres ceramistas activas, la respuesta común era “algunas *titas* saben hacer pero ya no hacen”. Asimismo, fue una grata sorpresa que el día de la presentación de la danza en el local comunal se utilizó un bello *chomo* o cántaro de masato, que había sido elaborado en una comunidad vecina.

Observamos también la pintura de cuadros y murales por jóvenes shipibo contemporáneos, siendo esta un arte en surgimiento y recreación. Mezcla de acrílicos y tintes naturales, viene abriéndose rápidamente campo en espacios urbanos y comunidades cercanas a estos espacios como *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha y Canta Gallo en Lima. Estas pinturas se exhiben en sus casas, así como en salas de arte y museos, en ellas combinan motivos figurativos, paisajes amazónicos, visiones de ayahuasca, *kené* y mitología shipiba. Los jóvenes trabajan de manera independiente y también en colectivos como los *Barin Bababo*⁴⁰ y la asociación *Noi Rao*⁴¹.

La danza y la música tradicional son manifestaciones que se encuentran hasta el presente en las comunidades shipibas, pero con distinto grado de influencia urbana-regional y de la folclorización que hemos analizado en el capítulo 3 del Marco Teórico. Ellas han quedado circunscritas a ciertas fechas cívicas de las escuelas y aniversarios de las comunidades de manera pública. Este cambio en el contexto de uso ritual del *Ani Xeati* viene implicando una reducción de su diversidad pues en el *Ani Xeati* se llevaban a cabo cantos más íntimos de entornos ceremoniales, así como cantos para dar fuerza y para retar a los contrincantes, entre ellos los *bewá, bewakon, mashá, shiro bewá, nawarin, ishori* y *ai iti* (Ruiz, 2006). Los músicos shipibo suelen ser varones, agrupados en elencos de bombo baile con 4 integrantes: constan de *bompo* (bombo), *tampora* (tarola redoblante), *rehue* (quena), *paca ati* (quenilla) y maracas. Laurialt y Eakin en su bosquejo etnográfico de 1974 describen a la *yupana* o antara de 8 a 12 carrillos, misma que actualmente no se encuentra con facilidad.

⁴⁰ *Barin Bababo*: nietos del sol.

⁴¹ *Noi Rao*: plantas de amor.

Existe también una clara interrelación entre danza y canto shipibo en el contexto tradicional del cual proceden danzas como la *besteti*. La danza *bésteti* se celebraba en el *Ani Xeati*, la Gran Fiesta o la Gran Masateada de los shipibo:

Al juntar toda la información sobre el *Ani Xeati*, vemos que esta fiesta tenía algunos significados equivalentes para ambos géneros. Se trataba de una gran catarsis social organizada con años de anticipación, en la que corría la bebida y la sangre, y se mostraba y reafirmaba la valentía, la fuerza y la agudeza de la visión de ambos hombres y mujeres: hábiles cazadores y asombrosas diseñadoras. (Belaunde, 2009, pág. 47)

Esta fiesta se comenzó a desplazar desde la llegada de los misioneros, primero católicos, luego evangelistas y fue el Estado que finalmente la prohibió a mediados del siglo pasado porque dentro de ella se daba un corte u operación ritual en los genitales de la mujer celebrada. Aun encontramos abuelos y adultos que recuerdan haber asistido a esta fiesta, en Utucuro 3 hombres nos afirmaron haber asistido a los últimos *Ani Xeati* del Alto Ucayali. El *bésteti* era la danza que acompañaba el corte de cerquillo de las jóvenes. En este sentido, fue muy especial observar el año 2008 que el carácter ritual de aquel tiempo pervivía aún en la danza y la música, entre unos 30 jóvenes de Utucuro que fueron aplaudidos enérgicamente por sus paisanos de la comunidad de *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha (Anexos, VII), invitados a razón del aniversario de esta última. Aquella vez conocí a *Korín- Bari* – Jander Ruiz, su trabajo y a su elenco. El *bésteti* estaba ahí, resistía, existía.

Etimológicamente *besteti* viene del *be-* en la frente y del *xáteti* cortar: “cortar el pelo de la frente” de las jóvenes. Esta danza, cumplía una función diferenciadora etárea y era parte del rito de pasaje femenino shipibo, manifestaba un cambio en la apariencia corporal pues al cortarle el cerquillo a las jóvenes se volvían a observar sus rostros, dado que en un periodo de reclusión previo se lo había dejado crecer. El *Ani Xeati* era sin duda la mayor fiesta shipibo, convocaba a una afirmación de la identidad étnica en un ritual colectivo preparado con una anticipación de dos a tres años, conglomeraban de 200 a 300 personas, se preparaban las chacras de yuca para la elaboración del masato y se fabricaban cantidades de cerámicas para su maceración y bebida (Tournon, 2002). En la actualidad se mantienen ritmos y melodías

tradicionales ligados al *bésteti*, a sacrificios de animales, velorios, etc. Los *ícaros*, *bewá* y *mashá* por otro lado son cantos de tipo ceremonial y de fiesta colectiva que no se acompañan tradicionalmente de instrumentos. Son recreados en el momento de su ejecución, no tienen letras fosilizadas, si bien las temáticas son recurrentes en cuanto a dar ánimo, levantarse, sanarse y tener fuerza, la manera de decirlo y armonizarlo dependerá de la persona y de sus acompañantes, de la situación, la intención, etc. Por otro lado, el *shiro bewá* era un canto de burla y de retos en contrapunto entre hombres y mujeres. Finalmente, cabe destacar que el canto ritual shipibo *bewá* surge de las dietas de plantas *rao* y del camino que haya llevado con ellas el *onanya* o chamán en el descubrimiento de sus letras y melodías. En la cosmovisión shipibo, dentro de los contextos rituales, el canto demuestra el poder de quien lo canta, poder obtenido por sus alianzas con las plantas *rao* que dietó y con los espíritus del bosque. Es considerado curativo si se lo hace con tales fines, pero su naturaleza es ambivalente pues también hay cantos para hacer daño.

4.7 EL MENÍN SHIPIBO, SIGNIFICADOS Y ALCANCES

Una persona tiene que llegar a hacer bien. No ser cualquiera.
 Antes era en el trabajo, los padres en la casa, ahora se ve más en la artesanía.
 El *menín* existe todavía, pero es un reto para la EIB.
 Cada persona tiene su *menín*, a algunos les gusta hablar, convocar, organizar.
 Es algo que se llega a ser, es un proceso de mejora, superación.
 Yo busco que el niño no haga las cosas por hacer, que tenga paciencia.
 Está en la práctica y es algo personal, que te ha gustado, que tú mismo quieras descubrir.
 Es dedicación. Mi *menín* es el arte de enseñar el arte mismo.

Korin Bari - Jander Ruiz Laulate

Menín. adj. meníman [del ship. me- en los dedos + nin sf. de instrumento]:
 que es artista, artístico, talentoso
 (*menín* ainbo riqui quené onan. Una mujer que es artista sabe hacer diseños).

Diccionario Shipibo – Castellano del ILV

En un inicio de la investigación, lo que nos acercó al *menín* fue una noción sobre el hacer bien y bonito en la artesanía, manifestado en los *kené* de las artesanas más experimentadas. Asimismo, habíamos escuchado al profesor y líder shipibo *Sanken Sina* - Lener Guimaraes, hablar sobre que el *menín* no se restringía únicamente al campo artístico, tal como lo indica el diccionario del ILV. Así empezó un proceso investigativo alrededor del *menín*. A continuación, pasaremos a exponer los distintos testimonios que fuimos encontrando entre sujetos, mujeres y hombres shipibos de distintos ámbitos y edades, intentando cubrir un panorama representativo de lo que se entiende hoy por *menín* y en dónde se practica. Si bien se partió en la comunidad Utucuro (entrevistando a sus autoridades, profesores bilingües, padres y madres de familia, así como a los jóvenes integrantes del elenco de la escuela), también se consultó a líderes, sabios y artesanas shipibos externos a Utucuro.

¿Qué es el *menin*? Iniciaremos con las palabras de *Sanken Sina* - Lener Guimaraes, quien es uno de los líderes shipibo en materia de EIB con una visión aguda, crítica y poco complaciente con los procesos interculturales funcionales que no implican un cambio en la sociedad. Sus palabras nos marcaron desde un inicio por su claridad y lo que nos advertía:

Menín, xobo axe menín, kené axe menín es el hacer bien las cosas para el hombre y la mujer shipibo. El *menín* está en peligro. El ser *menín* no está presente en la escuela. Se hace la artesanía pero no muy bien hecha, ya no con los componentes naturales de antes. Ahora la hacen con otros elementos que no tienen que ver con el equilibrio. Si tú me preguntas cómo está la situación del arte en la educación shipibo, yo te digo que es preocupante porque nos falta mucho. (Ent. Lener Guimaraes, Lima, 8/08/2012)

En suma, Guimaraes concibe el concepto *menín* como “el hacer bien shipibo” y expresa su preocupación por las actuales crisis en los ámbitos cultural, artístico y educativo, temas que nos parecen necesarios de escuchar y atender en el marco de la EIB actual. Por su parte, el líder histórico shipibo Marcial Vásquez comienza a abrir el alcance del *menín*, brindando nuevos elementos formativos: “El *menín* es un trabajo bueno, bien acabado, *menín*, fino, es el trabajo fino. El *menín* nunca tuvo que hacer cosas por hacer, sino un trabajo bueno. Se puede ser *menín* en ideas también” (Ent. Marcial Vásquez, Tushmo, 20/11/2014). En esta misma

línea Hugo Saavedra, Apu de la comunidad Utucuro, nos acerca el *menín* al campo escolar, al liderazgo y al compromiso de mantener y transmitir el *menín* en su testimonio:

Para mí *menín* es una persona que sabe o conoce bien lo que hace, puede ser un niño que estudia y pone empeño en aprender. *Menín* en estos tiempos podemos decirle a personas que saben cantar el *mashá*, que saben hacer y que si siguen estudiando por su propia voluntad en el futuro van a ser líderes. Para mí *menín* en estos tiempos es quien estudia. Pero no todos son *menín*, son pocos, pero ellos deben ayudar a superar, a que hallan muchos más *menín*. (Ent. Hugo Saavedra, Utucuro, 13/07/2015)

A través de la investigación fuimos encontrando que el *menín* se relacionaba bien con una capacidad habilidosa en el hacer, capacidad que se va relacionando a su vez con otros valores como el *meyá*. Así lo señala el profesor bilingüe Artemio Pacaya: “*menín* y *meyá*, los dos trabajos van paralelamente. *Menín* es una persona que hace lo que es de él con orgullo, con excelencia, dedicación y esmero, que sabe hacer, que sale de su propia iniciativa, desde dentro. *Meyá* es el que sabe hacer bien pero además es muy rápido, trabaja a una velocidad que nadie puede imaginarse. Para mí estos dos valores van de la mano” (Ent. Artemio Pacaya, Yarinacocha, 22/07/2015). A primera vista, aquí encontraríamos cierta paradoja del *menín* en cuanto a una relación doble, tanto con la rapidez señalada por Pacaya y la paciencia explicada por Ruiz en la cita inicial de este capítulo. Creemos que no es una contradicción, sino que se están señalando distintas etapas del proceso de aprendizaje que implica este valor. Cuando Ruiz indica el tener paciencia, nos está hablando desde su práctica pedagógica en el aula, del niño que está aprendiendo, que está encontrando su *menín*. Cuando Pacaya se refiere al *menín*, habla de una persona con *menín*, la cual demuestra su capacidad de hacer bien de la mano con *meyá*, la agilidad para hacer bien y rápido.

Para el profesor bilingüe *Paken Mení* - Elí Sánchez, especialista pedagógico y actualmente asesor de la ORAU, “la palabra *menín* es un adjetivo que se le atribuye al hombre y la mujer shipibo que hace o realiza un trabajo de manera excelente, con evidencia artística. El que no es *menín* hará las cosas de manera fea o desagradable. Las cosas producidas por un *menín* son deseadas por todos, admiradas por todos porque están excelentemente producidas

o elaboradas” (Ent. Elí Sánchez, ORAU, 12/06/2015). La evidencia artística, la gracia o agrado y el deseo que inspira una obra con *menín* es sin duda una característica presente en varios de los testimonios de manera directa. En este mismo sentido el testimonio de la artesana *Senen Yabi* - Micaela Vásquez de Utucuro nos habla del *menín* tradicional: “La persona *menín* era una persona trabajadora, hombre y mujer que elaboran trabajos bien hechos, osea bien acabados. Lo hacían con mucha paciencia, no hacían los trabajos por hacer, hacían los diseños *kené* bien hechos, *soishaman*, osea hermosos” (Ent. Micaela Vásquez, Utucuro, 12/07/2015). Ello nos recuerda el valor que los shipibo dan a lo bello manifestado en su arte por un lado, y en el aspecto formativo a la motivación que sugiere descubrir el *menín* en cada quien, el autoaprendizaje que esto promueve, la importancia del placer en el hacer bien y el reconocimiento comunitario que ello genera.

Estas definiciones en parte dan cuenta de la importancia que daba la educación propia shipibo, tanto en el trabajo artístico como en el productivo. El profesor bilingüe *Korin Bari* – Jander Ruiz afirma que “el *menín* está en más de una actividad, lo importante es que cuando logras ser *menín* en una cosa puedes serlo en otras” (Ent. Jander Ruiz, Utucuro, 21/11/2014). Ruiz nos explicaba tal secuencia que motiva desde su trabajo con la danza y el canto, pues si logran ser *menín* en la danza, como los estudiantes del elenco, el siguiente paso es ir encontrando el *menín* en otros ámbitos de su vida personal y comunitaria. Este aspecto procesual indica una exigencia propia del aprendiz con su *menín*, trabajando la paciencia y la demostración en el hacer. En este sentido, en el grupo focal desarrollado con el elenco de danza de Utucuro, a partir de sus respuestas y reflexiones se construyó la categoría “aprendizaje voluntario y autónomo”, dado que la exigencia de una presentación de danza en un contexto de concurso los hacía trabajar justamente el rigor en su hacer personal y grupal, retroalimentándose mutuamente. La motivación del concurso por un lado reforzaba el querer mantener el status de su escuela y comunidad, y por otro en los ensayos se observaban detalles cotidianos y decisivos como la puntualidad y el compañerismo. Asimismo, fue fundamental el compromiso de sus madres en la preparación de la vestimenta, parafernalia y el día de la

presentación el pintado de *kené* sobre sus rostros.

Vamos llegando a la categoría “Etnogénesis escolar shipibo” que lleva a cabo *Korin Bari* – Jander Ruiz, en el sentido de incluir agentes educativos tradicionalmente no escolares, esto es, por ejemplo las plantas *rao*, que son fuentes de conocimiento en la educación propia shipibo que se llevaba a cabo antes de la llegada de la escuela. Destaca el rol de ciertos animales protectores de los distintos mundos de la cosmovisión shipibo y seres del bosque como los *chaikonis*, mundos y seres reseñados en el capítulo 3 del Marco Teórico. Asimismo, esto nos muestra una concepción esencialmente perspectivista amazónica, donde son sujetos de agencia ciertas plantas, animales y espíritus del bosque. En palabras de *Paken Meni* – Elí Sánchez:

Nosotros los shipibos tenemos nuestros hermanos hechos invisibles, los *chaikonis*. Ellos están con nosotros y de ahí viene también el poder que hoy en día tenemos. Osea, aparte de lo físico, nosotros tenemos una mirada de algo más espiritual, pensamos y nos sentimos fortalecidos ya que ellos, nuestros hermanos shipibos que se han hecho invisibles nos ceden el poder para poder subsistir como cultura. (Ent. Elí Sánchez 12/06/2015)

Cabe anotar que en la mitología los *chaikonis* son shipibos obedientes que se fueron con el inca cuando este pasó por el Ucayali. El profesor bilingüe Artemio Pacaya nos explica que son seres que cuidan el bosque y que viven en él en sus partes más vírgenes por tanto sanas, no gustan de los *nawas* o extranjeros y en varios testimonios son considerados como parientes protectores (Pacaya, 2014).

Llegado el momento de hacer un diagnóstico crítico, nos surgieron las siguientes interrogantes: ¿Por qué insistir en la importancia del *menín* al interior de la educación shipibo actual? ¿Se abrirá la educación escolar y sus 4 paredes a estos conocimientos y otros agentes educadores? ¿Por qué otros profesores shipibos no lo aplican? Asimismo, yendo más allá de la EIB hacia la interculturalización de la educación nacional ¿el *menín* podría trascender la escuela EIB shipibo hacia otras escuelas mestizas o de otros PPII, así como se enseñan valores mediante la religión cristiana y las clases de cívica que tienen un profundo origen urbano y

occidental? Recordamos entonces aquella reticencia de bajar al llano una interculturalidad real de ida y vuelta por parte de ciertos sectores de la sociedad peruana, debido al legado colonial del que nos hablaba Trapnell en el capítulo III del Marco Teórico. Observamos que, para una población no shipiba y no sensibilizada sobre el respeto al otro y la interculturalidad, podría parecer innecesario tener que aprender conceptos propios vitales indígenas como el *menín*, así como asumir el ser analfabeto territorial o en todo caso ser analfabeto shipibo. Sin embargo, ¿no necesitamos justamente de este tipo de cambios de perspectiva en la construcción de una sociedad intercultural?

Una mirada histórica nos demuestra -luego de haber revisado críticamente la EBI de transición- que las lenguas por sí solas no aseguran la cultura, los valores ni la cosmovisión. En este punto vemos cómo cobra mayor sentido prácticas de etnogénesis escolar como las de Jander Ruiz – *Korin Bari* en Utucuro, pues manifiestan una alternativa real para el *menín* en la escuela, de ese hacer bien, constitutivo de los perfiles tradicionales de la socialización shipibo que se está perdiendo. Tal como Guimaraes manifestaba su preocupación en la primera cita de este capítulo en cuanto a que el *menín* está en peligro y que el ser *menín* no está presente en la escuela.

Siguiendo estas reflexiones observamos al *menín* shipibo como un potencial educativo para las escuelas EIB de este pueblo amazónico que mira hacia el futuro, muy por el contrario de lo que afirman sectores reaccionarios a una interculturalidad real y contrarios por tanto a la EIB porque la consideran como una pedagogía que busca volver al pasado. Como nos lo han señalado los shipibos, en la actualidad también se puede ser *menín* en las “cosas modernas” que realizamos, el *menín* tiene vigencia porque se adapta: “Hay docentes que enseñan bien a leer, escribir y desarrollar otros nuevos aprendizajes, por eso pienso que actualmente también tenemos que ser *menín*” (Ent. Elí Sánchez 12/06/2015). Por su lado, Artemio Pacaya nos recuerda la importancia no solo de hacer, sino de tener consciencia sobre lo que es ser *menín*, él afirma: “no hemos perdido tanto, en la escuela aun lo practican, pero no saben lo que están haciendo, cuál es el significado de lo que están haciendo” (Ent. Artemio Pacaya, Yarinacocha,

22/07/2015). Esto es, se puede valorar cierto grado de perfeccionamiento y de “hacer bien” en las aulas por parte de algunos profesores y alumnos, mas no se le da el marco formativo que el *menín* guarda. A propósito de esta observación, Herlinda Agustín, reconocida artesana y patrimonio vivo del pueblo Shipibo, en el documental *Woven Songs of Amazon* (Stevens, 2007) hacía una aseveración paralela en relación al *kené* en las nuevas generaciones. Ella decía que muchas mujeres artesanas shipibas ahora solo saben copiar *kené* y por tanto ya no saben leerlos. Reflexionábamos entonces sobre de dónde viene esto de copiar acríticamente y nos venía la imagen de una pizarra llena y un aula de niños copiando lo mismo en sus cuadernos. En la escuela convencional se hizo mucho énfasis en la memorización y la copia más que en la reflexión y la consciencia, vemos pues que hay herencias de esta educación que aun siguen vigentes y que se trasladan más allá de las aulas. Por último, observamos que el potencial del *menín*, dormido o no completamente despierto, encuentra asidero en un contexto de crisis de valores de la sociedad envolvente que cae constantemente en el hacer por hacer, hacer por cumplir o en el hacer por motivaciones externas y/o coaccionadoras, dejando a un lado la autonomía personal en la que el *menín* se encuentra y desarrolla.

El *menín*, en tanto manera de hacer habilidosa, representa una práctica cultural, artística y estética que nos habla, entre otras cosas, sobre cómo ven la belleza en el presente los shipibo. El *menín* nos fue abriendo la puerta a lo que hay detrás de su expresión artística a un conocimiento heredado generacionalmente en el cual intervienen agentes formadores sociales (por ejemplo las artesanas en los tejidos y Jander Ruiz – *Korin Bari* en la danza y el canto) y también agentes formadores naturales (en en el caso de las plantas *rao*). Es esta relación socio-natural la que nos interesaba destacar desde lo formativo, desde un profesor bilingüe que aplica su agencia de la mano con plantas *rao* que le ayudan en su actuar pedagógico y en el aprendizaje de sus alumnos en el marco de la EIB. En este sentido, creemos que el impregnar *menín* en el hacer shipibo tiene que ver con la conformación de la identidad tanto personal como colectiva. El *menín* por tanto no es un valor genérico en la práctica, justamente lo que hace en las personas es diferenciarlas por su propio hacer, por lo que su

habilidad hacedora destaca a través de su cuerpo. La capacidad específica que se desarrolla con el *menín* es también parte de la conceptualización de la experiencia propia, de las autonomías personales investigadas en procesos formativos que tienen que ver con el deseo, con la negociación individual y social en la que se interactúa. Overing lo observó en los Piaroa con la expresión *ta' kwakomenae*, que define como: “esta forma de construir lo individual agregando personalidad a la percepción de lo que es culturalmente aceptable. En otras palabras, cuando lo cultural es expresado por lo personal, por lo singular” (Overing en Gonçalves, 2007, pág. 161).

En cuanto al cambio cultural -cada vez más acelerado por la influencia urbana en los contextos de uso tradicionales de donde proviene el *menín*- la artesana y mujer sabia de plantas medicinales *Ronín Wano* - Amelia Panduro Rengifo, de la Comunidad Nuevo Pachitea nos recuerda cómo ve ella la educación actual y sus límites:

Los jóvenes no saben hacer canoa, preparar flecha, remo, no saben hacer casa. Ahora todo es plata, de lo que saben sus papás ellos ya no saben nada. Por eso, yo tengo una nieta en mi poder, para enseñarle. No es puro agarrando lapicero que van a aprender, tienen que agarrar de todo: machete, artesanía, todo tienen que saber agarrar. (Ent. Amelia Panduro, 20/07/2015)

Vemos en este testimonio cómo en la educación propia shipibo se aseguraba primeramente la subsistencia y la capacidad productiva. Asimismo, se establecían lazos de formación entre familiares, especialmente entre abuelos y nietos, abuelas y nietas, generándose espacios de convivencia cercanos, temporadas en las que los nietos iban a vivir con los abuelos y en las cuales la enseñanza y el aprendizaje cotidianos se fortalecían. Estos lazos se afirmaban heredando el nombre shipibo del abuelo o la abuela, siendo un padrón que hemos notado vigente en varios shipibos, como el caso de *Korin Bari* – Jander Ruiz, quien lleva el nombre de su abuelo materno a quien, nos consta, debe gran respeto y admiración. *Ronín Wano* – Amelia Panduro, es clara en observar la importancia de saber hacer y “no solo agarrar lapicero”, en un enfoque que podríamos sugerir como complementario entre la educación intracultural (donde se aprende a vivir en la comunidad) y la intercultural (en donde se aprende

a convivir con la sociedad envolvente). La educación que ella nos recuerda tiene que ver con la utilidad de lo que se aprende en la vida, aspecto que es criticado a la escuela tradicional cuando se enseñan conocimientos que nunca se pondrán en práctica, solamente para aprobar exámenes, como si se tratara de coleccionar conocimientos para saber quién sabe más.

Un aspecto concomitante a la práctica pedagógica con *menín* que venimos señalando a lo largo de esta tesis, tiene que ver directamente con el rol que juegan las plantas *rao* en la formación shipibo. Ahondaremos un poco más al respecto. Guillermo Arévalo Valera es el sabio shipibo que ha investigado y publicado la primera obra etnobotánica sobre plantas medicinales amazónicas, reseñando 500 de estas. Arévalo nos dice que: “Para el hombre Shipibo - Konibo la selva o las plantas constituyen un medio de defensa contra los elementos que puedan causar daños al hombre: enfermedades endémicas y epidémicas” (Arévalo, 1994, pág. 14). Asimismo, el antropólogo Jacques Tournon, que investiga sobre ecología humana y etnobotánica con los shipibo, afirma que “*Rao* designa no solo las plantas medicinales o plantas curativas, sino todos los productos que tienen un poder, es decir una actividad que sea curativa, sicótrona, etótrona, mágica o tóxica (Tournon, 2006). En este sentido es necesario distinguir a las plantas *rao* del resto de plantas amazónicas, tal como lo hacen los shipibo. Las *rao* son plantas con *koshi*, fuerza o poder, tienen *shinán* o pensamiento, pueden ser venenosas y también medicinales, sirven para diversos fines. Son plantas que los chamanes shipibos dietarán⁴² en su camino de aprendizaje espiritual y de interacción con los seres del bosque. Las plantas *rao* tienen doble naturaleza, una material como ser biológico y otra espiritual. Tournon ha recopilado información sobre 55 *rao*, las cuales divide en 3 categorías: Los *onanya* y

42 “Dietar” es el acto de ayuno y preparación del cuerpo para la ingesta de plantas *rao*. Principalmente consiste en la supresión de carnes rojas, grasas, picantes, alcohol, sexo y sal. La alimentación, el sexo y algunos hábitos corporales son determinantes tanto en cuanto a la identidad de humanidad, es un criterio importante de humanidad. El cuerpo como importante en la mirada transformativa. Del perspectivismo amerindio (Viveiros de Castro, 2013) rescatamos la importancia de diferenciar al cuerpo humano genérico justamente con elementos de animales (plumas, picos, dientes y pieles). En la educación indígena esto es fundamental en el sentido de darle una disciplina corporal.

meraya rao que utilizan los chamanes *onanya*⁴³ y *meraya*⁴⁴ respectivamente. Los *rao* para cambiar los comportamientos, como los *tanti rao*⁴⁵, *tsini rao*⁴⁶, *chiquish rao*⁴⁷. Por último, están los *mechati rao*⁴⁸ y otros *rao* para ir a mitayar (cazar). Finalmente, de entre todas las *rao*, el *oni* o ayahuasca y el piripiri son las que tienen particular importancia en el arte y la cosmología porque tienen el efecto de hacer ver diseños en sus visiones (Tournon, 2002). Estas *rao* son parte constitutiva del proceso educativo y de la alfabetización intracultural shipibo. En la cosmovisión shipibo las *rao* tienen poder y enseñan, ayudan al hombre y la mujer shipibo no solo a curarse sino a enderezarse, a hacerse fuertes, a tener visión a desarrollar capacidades prácticas y por tanto a su *menín*.

Siguiendo con el hacer bien y las *rao*, Panduro nos indica que antes, para aprender a bordar y a pintar cosas muy bonitas -en sus palabras- se aplicaban *rao* desde el inicio de la vida de la mujer shipibo: “lo que se dice en shipibo *menín, menín ainbo, menín jonibo*, lo que se echa en los ojos es *kené wasté* cuando son recién nacidas. También habían otras plantas para que no sean ociosos, esas se ponían en la nariz y en el ano” (Ent. Amelia Panduro, Marotí Xobo, 20/07/2015). Escogimos complementariamente el testimonio de Agustina Valera, reconocida artesana con *menín*, para señalar la forma en que las plantas *rao* son parte de la formación de una mujer que hace bien, una *menín ainbo*, que a través de las *rao* obtiene el *kené* de la *ronin*, la serpiente primordial del *Jene Nete* o mundo del agua en la cosmovisión shipibo.

Para aprender a hacer diseños, el ombligo de las niñas pequeñas es curado con unas plantas *rao* llamadas localmente piripiri. Se considera que estas plantas *rao* son nacidas de las cenizas de la boa acuática y transmiten el mismo pensamiento de la boa tanto a los hombres como a las mujeres, pero de manera diferenciada. Cuando te curan en el ombligo el piripiri te hace efecto, al tender la tela te vienen a la mente diferentes diseños

43 Chamán shipibo. *Onan* en shipibo significa saber. La terminación *ya* proviene del verbo tener (*jayati*). *Onanya* viene a ser “el que tiene sabiduría”.

44 *Meraya* es el nivel mayor en el chamanismo shipibo, superior al *onanya*. Se dice por un lado que ya no existen *merayas* actualmente, otros afirman que quedan poquísimos, algunos sostienen que queda solamente uno.

45 *Tanti rao*: planta para calmar a los hombres violentos o alcohólicos.

46 *Tsini rao*: planta para hombres y mujeres promiscuas.

47 *Chiquish rao*: planta para combatir la flojera.

48 *Mechati rao*: planta para que el hombre sea buen pescador y cazador.

como para reproducirlos. Eso no ocurre así nomás, es el piripiri el que te hace imaginar... Mi madre me enseñó a hacer las cosas propias de las mujeres. Primero me enseñó a confeccionar blusas, a tejer pulseras y tobilleras, a hilar la tela, a hacer la pampanilla, me enseñó todito. Yo no pensé que me iban a considerar experta en hacer pampanilla. Confeccionar la pampanilla es muy difícil. Algunas paisanas no lo hacen tan bien, también hay las que lo hacen simplemente por hacer. Luego, mi madre me enseñó a fabricar la cerámica: Hija, aprende a hacer cerámica. No vaya a ser que otras mujeres se burlen de ti, que se rían de ti, cuando a pesar de ser mayor hagas mal tus cosas. Entonces mi madre me sentaba a su lado. También sé usar el instrumento de huingo para pulir la cerámica y no solamente la arcilla. Entonces ahora mismo pienso enseñarles esto a mis hijas señoritas. (Valera y Valenzuela, 2005, pág. 69)

El valor del conocimiento de los sabios vegetalistas shipibos sobre las plantas *rao* del bosque amazónico ha sido ampliamente reconocido por distintos investigadores sociales y desde la misma etnobotánica. Sin embargo, ello no ha sido suficiente ante el desplazamiento de la medicina tradicional basada en las plantas *rao*, que fue una política ideológica de las iglesias desde su llegada a la Amazonía peruana, por considerarla un vínculo con seres diabólicos. En este sentido, llamó nuestra atención que tal percepción ha ido cambiando al interior de ciertas iglesias que ahora aceptan y valoran el poder curativo en el plano físico – corporal, mas siguen teniendo tabús en su uso dentro del campo espiritual. Esto se puede deber a un desgaste global de la medicina farmacéutica por los altos niveles de efectos secundarios y de dependencia, que establece una tendencia mundial actual que ve con menos prejuicio la medicina natural. Sin embargo, la situación es más compleja pues se vincula con una actitud paternalista y prohibicionista que asumieron dichas iglesias desde su llegada, nos referimos a aquella visión civilizadora del indígena en la cual había que “mejorar” sus hábitos en pos de su asimilación. Consideramos pertinente traer a colación el testimonio de Artemio Pacaya en este sentido, pues nos da cuenta de este cambio de actitud y de una visión crítica desde un shipibo que trabajó cercanamente al ILV. No nos abriremos más en este sentido para no distanciarnos del *menín*, pero sí nos interesa mostrar las tensiones y los cambios discursivos en torno a las plantas medicinales, incluso en sectores que históricamente se mostraron reacios a su uso.

La verdad es que las iglesias han venido y han enseñado sus doctrinas, pero no lo enseñaron completo, no lo enseñaron lo espiritual y lo material porque sé muy bien también que Dios creo para que lo aprovechen la Naturaleza, no solamente lo espiritual, la misma Biblia lo dice. No podemos estar orando, cantando nomás, tenemos que trabajar, por eso lo dice “comerás el pan con el sudor de tu rostro”, y las plantas también. Uno de los capítulos de la Biblia dice que fueron creadas para nuestras curaciones y por tanto debemos de usarlas. Pero, como no han enseñado cómo debe ser, entonces se fueron por el lado negativo. Entonces la misma iglesia debería haber enseñado que los hermanos pastores también deben trabajar para que puedan ayudar a otros hermanos. Pero ellos no han recibido así sus enseñanzas, solamente pensaban en dirigir espiritualmente las cosas y que la Biblia dice así, que no debemos usar tanto esto (las plantas). La Biblia dice que debemos usar todo eso, pero pensando que estamos haciendo lo bueno, no que estamos haciendo lo malo. Solamente han pensado la idea de que este era malo, no hagan, no hagan, no hagan, pero no han dicho la otra parte, que puede ser bueno. Por eso es que hemos dejado mucho las plantas medicinales. Por eso he tenido el gusto de escribir un libro sobre el uso de plantas medicinales. Yo no uso, yo no soy curandero, pero yo quisiera que mis hermanos shipibos lo utilicen, lo usen las plantas medicinales que son mejores que las mismas pastillas, los antibióticos y que nos curan de verdad, no son calmantes. Son las que curan de verdad, es lo que debemos usar ahora. Pero nos extraviarnos de las ideas que nos han traído de afuera. Esa idea nomás hemos pensado que son buenas. Pero no, tampoco todas (sus ideas) son buenas, así como de nosotros los indígenas no todas (las ideas) son buenas tampoco. De ellos también es igual, tampoco todas son buenas. Pero no hemos sabido escoger lo bueno y lo malo. Por no saber elegir lo bueno de ellos, lo más que escogemos son las malas costumbres de ellos. Eso es lo que te puedo decir. (Ent. Artemio Pacaya 22/07/2015)

Retomando el *menín*, es conveniente abordar un análisis sobre lo traducible al castellano y de cómo se da esto para poder llegar a su campo semántico. La diferencia entre traducir e interpretar fue dialogada con el profesor Artemio Pacaya. Citamos parte de este diálogo a continuación:

Nuestras palabras (en shipibo) dicen muchas cosas, los shipibos usamos metáforas que si son traducidas literalmente pierden significado o se pueden malinterpretar. Por ejemplo, si yo te digo *shiro joshin* (mono rojo), como lo hacían en los cantos de bienvenida tradicional, no te estoy diciendo que seas un mono. Si no, estoy relacionando alguna de sus características que van a depender del momento en que se dice contigo. A los shipibos nos gustan las metáforas. (Ent. Artemio Pacaya, Yarinacocha, 22/07/2015)

Esto nos recuerda la existencia de campos de significados múltiples al momento de analizar palabras puntuales, que en el caso del *menín*, albergan contenidos que son propios de

la lengua y la cultura shipibo en determinados contextos como los señalados por Pacaya. Basados en los datos recogidos, entendemos que estamos frente a una palabra polisintáctica, en tanto no solo cumple función adjetival sino también tiene usos de sustantivo al dar atributos. *Senen Sina* - Gabriel Indalicio Mori, reconocido artista de la comunidad Nueva Bethel nos indica la raíz gramatical común *me* entre *me -nín* y *me -quén* (mano), que da sentido al hacer, *nín* significa instrumento. Por su lado, Eller Cauper encuentra relación entre *menín* y *meraya*, máximo líder espiritual shipibo. *Meraya* significa literalmente “el que ha encontrado”. Esta relación nos pareció significativa en tanto varios shipibos afirman que en la actualidad ya no hay *merayas* o que están tan apartados que ya no se los conoce. Guimaraes nos aclara que “no es fácil llegar a ser *meraya*, obtener esa categoría, él vive de las dietas y tomas de *oni* (ayahuaska)” (Guimaraes, s/f, pág. 3). Para concluir esta relación, y ya que tenemos material disponible del ILV, queremos hacer notar el contraste sobre cómo definían los misioneros evangelistas al *meraya* en su diccionario, denotando las propias percepciones, juicios de valor negativos e intereses ideológicos. “*Meráya* s. *merayan* con *merayanin* (del ship. *merati*, *mera* - *visitar* + *ya* – con): brujo que obra con los espíritus, espiritista. *Sinón. Meraya, Roa, Yobe*, los dos se pueden traducir como brujo sin diferencia alguna” (ILV, 1993, pág. 263).

Recapitulando, hemos observado que el campo semántico del *menín* tiene que ver con el hacer desde su raíz *me* y la justa relación con nuestra mayor herramienta corporal para hacer, nuestra mano o *mequen*. *Menín* es el hacer bien, el hacer artístico y bonito que genera un reconocimiento social. El *menín* atrae, gusta y da identidad a las personas que lo logran en sus vidas, siendo parte de un proceso de autonomía personal que va de la mano de la influencia formativa de las plantas *rao*. En un inicio, se necesitará de paciencia pues no se trata de “hacer por hacer”, para luego, en etapas posteriores, desarrollar la rapidez o *meyá*. Recordamos el aspecto procesual que permite lograr ser *menín* primeramente en un ámbito, el que abre a ser *menín* en otros. Asimismo, el *menín* cobra vigencia al no agotarse en el ámbito meramente artístico; como hemos podido observar, se puede ser *menín* en los estudios, en la docencia, en las ideas y otras esferas de la vida cotidiana. Finalmente, el ser *menín* conlleva también una

responsabilidad comunitaria, un cierto liderazgo para promover a otros su *menín*.

4.8 ANI XEATI Y ETNOGÉNESIS ESCOLAR EN UTUCURO

Una cultura (la occidental) nos está influyendo cada vez más. A mí me interesa enseñar la danza y el canto como un elemento fundamental de la identidad shipibo. Trabajar el canto permite recordar palabras antiguas que ya no se usan... el niño mediante estos cantos conoce lo que pensamos (los shipibo) de los seres naturales, de los dueños del monte... además, el niño se expresa en su idioma.

Korin Bari - Jander Ruiz Laulate

Fue el año 2008 en el aniversario de la comunidad *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha que observé por primera vez la danza *bésteti* del elenco de Utucuro con el profesor *Korin Bari* - Jander Ruiz. Mi sorpresa y emoción era rebasada por la de los shipibos de San Francisco que me comentaban muy animados que estos chicos, luego de viajar 15 horas desde su comunidad situada en el Alto Ucayali hasta la ciudad de Pucallpa, habían ido a presentarse en su aniversario gracias al apoyo conseguido al ganar el concurso municipal de danzas folclóricas en su distrito Iparía. Danzaban y cantaban bien, tenían *menín*. Me explicaban que la danza *bésteti* que presentaron aquella vez provenía de los tiempos en que se celebraba el *Ani Xeati*, por ello esta danza se diferenciaba de las que había visto anteriormente en las escuelas shipibo. Llamó mi atención tanto la duración (más del triple del tiempo que suelen tener las “danzas típicas”) y si bien había un trabajo coreográfico con elementos modernos, prevalecía un aura ritual en los pasos y la actitud de los danzantes, reforzada esta con intervalos de cantos *mashá*. Puedo rastrear hasta este momento y debido a una buena primera impresión cuando sus hermanos (colegas míos) me presentaron a *Korin Bari* - Jander Ruiz, el interés por investigar más a fondo lo que venía haciendo en su escuela de Utucuro.

En el desarrollo de la historia de vida de *Korin Bari* - Jander Ruiz, partimos por preguntar cuáles consideraba que eran los elementos constitutivos de su perfil que le habían permitido lograr el trabajo con la danza y el canto en la escuela. Nos referíamos a lo que le había permitido ser *menín* al realizar su trabajo pedagógico y conseguir reconocimiento

comunitario. De esta manera, fuimos identificando una triada en los campos de su identidad: 1) la profesional de docente EIB 2) la étnica de shipibo y 3) la artística personal. En cuanto a la identidad de profesor, esta proviene de una tradición familiar fundada por su padre **Rai Nita** - Alejandro Ruiz, reconocido profesor bilingüe de la primera generación que se formó en el pueblo Shipibo, quien destacó por haber sido también el primer shipibo en ser Director del ISPBY. Asimismo, sus hermanos **Biri Tsoma** - William Ruiz (Coordinador Regional de Ucayali en EIB del MINEDU) y **Bawan Beso** - Gilder Ruiz (Coordinador Pedagógico de la ONG Warmayllu) son educadores de gran nivel y compromiso, reconocidos especialistas de la EIB shipibo. A continuación, citamos las propias palabras de **Korin Bari** - Jander Ruiz en cuanto a su identidad de docente EIB shipibo:

Ser profesor es ser un guía, un mediador para una generación que viene con diferentes pensamientos, dentro de una escuela con diferentes niños que tienen diferentes realidades. Ser docente no es fácil, tienes que tener una vocación de realizar con amor y responsabilidad, y lograr una generación con un futuro mejor. Que tengan una identidad personal y cultural sólida que les va a permitir compartir con las demás culturas. Para mí, ser docente es tener vocación, trabajar con amor desde adentro, desde mis principios. (Ent. Jander Ruiz, Utucuro, 15/06/2015)

Asimismo, su vocación artística ya se iba manifestando desde los tiempos de estudiante de EIB en el ISPBY. Ruiz destacó en la preparación de danzas con sus compañeros del pedagógico, ganando concursos que lo llevaron a presentarse en otras partes del Perú y países vecinos. En cuanto a su identidad étnica y la historia del pueblo Shipibo, podemos referir la investigación con la que se tituló de docente: “Estilos de aprendizaje y educación antigua en el niño Shipibo - Konibo de la comunidad nativa Nueva Betania”. Ya desde aquella época, Ruiz fue preguntando sobre la educación propia, encontrándose con ancianas y sabios que lo formaron en el canto shipibo y que le contaban de las danzas que se hacían en los **Ani Xeati**, siendo esta la base de su trabajo actual en Utucuro. “Al inicio no me daba cuenta de que esto era parte del **Ani Xeati**, solo se me ocurría” (Ent. Jander Ruiz 21/11/2014). El **Ani Xeati** será abordado a continuación en algunos de los aspectos que hemos considerado más cercanos a la

práctica de etnogénesis escolar desarrollada por Ruiz, dado que de esta fiesta -hoy desplazada mas no olvidada- provienen tanto el canto y la danza que él revitaliza desde su escuela.

“Para los shipibos no hay un solo camino”, se repetía en el canto de despedida de la danza sobre el enamoramiento shipibo que se presentó para el día de la EIB en Utucuro y que resgitramos durante nuestro primer trabajo de campo el 2014 (Anexos). Ruiz nos explica que los distintos caminos a los que se refiere son cambiantes como los meandros de los ríos amazónicos. Interesante metáfora desde el territorio y desde un elemento tan fundamental como es el río para los shipibos, que como hemos explicado en el capítulo III del Marco Teórico es constitutivo de su identidad territorial como pueblo ribereño. En este vínculo entre territorio e identidad, hemos podido identificar que el *Ani Xeati* era un espacio de múltiples encuentros que permitían afirmaciones étnicas alrededor del corte ritual de cerquillo, en el que una joven pasaba a ser mujer. Debido a su magnificencia, esta fiesta convocaba a grandes cantidades de gente (200 a 300) entre familiares y comunidades shipibas vecinas. Recordando los territorios epistemológicos como escenarios desde donde se aprende (Prada, 2009), estos eran espacios donde se reforzaban alianzas familiares (Lévi-Strauss, 1949), se liberaba violencia⁴⁹ (Girard, 2005) y se hacían competencias de puntería y fuera que fortalecían los lazos de pertenencia.

Pacaya tiene una lectura particular de lo que fue esta fiesta, en la que discierne lo que considera bueno y malo sobre el *Ani Xeati*:

Las iglesias, católica, evangelista, adventista han visto solo lo malo de la cultura (shipibo), no han querido ver lo bueno. El *Ani Xeati* era un encuentro de hermanos, donde tomaban, comían, disfrutaban de las cosechas. También tenía el lado negativo porque peleaban, hacían la *pixta*, el corte a las mujeres. Pero lo bueno que había era el corte de cerquillo que le hacían a las chicas, para que puedan salir de la infancia a ser señoritas y para que alguien pueda venir para ver, para visitar, había también su lado

49 El concepto de liberar violencia se refiere a la violencia humana encausada ritualmente para no generar la disolución social del grupo. Girard ha investigado estos casos de manera comparativa y la comprende como una estrategia para mantener un grupo cohesionado. “Siempre el rito no está orientado hacia la violencia, sino al orden y la tranquilidad” (Girard, 2005, pág. 140). Acepta la violencia como parte de la naturaleza humana y a estos espacios rituales como claves para que esta no se disemine y disgregue. Al liberarse la violencia de manera ritual, los lazos y las alianzas investigadas a profundidad por L. Strauss se mantienen y refuerzan según este autor.

positivo. (Ent. Artemio Pacaya, Yarinacocha, 22/07/2015)

Según el sabio shipibo Guillermo Arévalo, esta fiesta tiene un contenido espiritual profundo que se relaciona con la lectura teórica de liberación de violencia y de fuerzas negativas que reseñamos de Girard. Arévalo nos abre a las relaciones de la fiesta con los seres míticos de la cosmovisión shipibo, seres del *Jene Nete* y del *Mai Nete* a los que se convoca con cantos y estos a su vez participan de la fiesta renovando sus vínculos para la abundancia y protección de la comunidad.

En esta fiesta se le invita a través de los cánticos *mashá*, *shiro bewá*, *nawarin* a seres de otras dimensiones espirituales. En los días extensos que dura la fiesta, muchas personas encuentran su sanidad; las malas vibraciones se alejan de la persona. Los seres que participan aquí son las sirenas, los bufeos, los *chaikoni jonibo*, duendes del bosque, seres de las constelaciones, etc. Si un pueblo festeja su *Ani Xeati* todos los males que le aquejaban se alejan de ellos definitivamente. Retorna la época de paz, armonía, salud, mucha prosperidad (fertiliza la tierra para la siembra y la buena cosecha; las cochas se vuelven a llenar de peces) porque el *Yapa Ronin* o madre del agua disfruta de la fiesta junto a los shipibos. Los *chaikoni jonibo* o shipibos invisibles protegen al pueblo. Los ventarrones y las fuertes lluvias cesan; las grandes crecientes de los ríos se paralizan dándole total seguridad al pueblo. Es decir, los fenómenos de la Naturaleza ya no ocasionan daños al pueblo y a sus cosechas. (Comunicación personal con Juan Agustín, 25/08/2015)

Pakan Meni – Elí Sánchez, hablando sobre los *chaikoni*, nos había explicado las relaciones con estos como guías del pueblo Shipibo. En este sentido, Sánchez hace una conexión destacable entre las funciones de las danzas en el *Ani Xeati* con metáforas de animales y la labor pedagógica de *Korin Bari* – Jander Ruiz.

Yo comparto lo que hace el profesor Jander, él es un discípulo, él hace lo que tiene que hacer, las personas que piensan de esa manera deben sentirse muy satisfechas. Yo sé que todo el mundo debe decir “esto es una locura”. Sin embargo, esto da fuerzas para nuestra cultura indígena. Yo pude escuchar que la danza de los shipibo son monótonas, de un solo movimiento. Pero no saben que esa expresión corporal es todo un movimiento de espíritu que lleva en su alma, en su corazón, sentimiento múltiple de felicidad, de sanidad que nadie (externo) va a entender. Hay otras danzas que tienen que correr, desplazarse rápidamente, formarse como culebras. Muchos no entienden por qué hacen eso. Por ejemplo, en el *Ani Xeati*, en las madrugadas la gente se quería dormir y ese tipo de danzas tienen su nombre, tiene que hacerse como nada el paiche, como anda el animal, justamente para motivar, para que no se sientan cansados y agitados y que la armonía de la fiesta continúe de una manera horizontal. Era una

manera de motivar. (Ent. Elí Sánchez, ORAU, 12/06/2015)

Como podemos observar, el *Ani Xeati* no ha sido olvidado y vemos que su recuerdo sigue evocando aspectos que nos parecían vitales en la identidad shipibo. Lo que nos llevaba a preguntarnos más de una vez ¿por qué entonces su silenciamiento? Como hemos ido viendo, los mayores argumentos utilizados para prohibir la fiesta fueron de tipo moral por el alto consumo de chicha de yuca o masato y las ritualidades que en ella se practicaban, entre estas, la más cuestionable era la operación en los genitales a las mujeres en torno a las cuales se celebraba la fiesta. Sin embargo, hoy en día son las nuevas generaciones de shipibas (Carpo, 2006) y shipibos los que comienzan a revitalizarla en un sentido más cercano al indicado por Arévalo en cuanto a celebrar su identidad e invocar la protección y abundancia para la comunidad, sin la presencia de cortes y quitando, en general, el correr de la sangre. Esto no debería llamar la atención, pues no sería una excepción shipiba el cambio en ciertas prácticas rituales, dado que, en distintas religiones y cultos, conforme la historia va avanzando ciertas prácticas van dejándose de lado sin que se pierda el conjunto de la ritualidad. Este es el caso de la comunidad *Jepe Ian* - San Francisco de Yarinacocha donde el *Ani Xeati* ha sido revitalizado hace pocos años y es parte de la celebración de su aniversario.

***Ani Xeati* en la Comunidad Jepe Ian - San Francisco (2014)**



Fuente: Maya Corminboeuf, 2014.

Previo a su llegada a Utucuro, durante los años 2002 y el 2003, *Korin Bari* – Jander Ruiz desarrolló el proyecto de aprendizaje “Revalorando nuestros cantos” en la escuela de la comunidad Nueva Betania en el Medio Ucayali, comunidad de procedencia de su familia. Las madres que se comprometieron con este proyecto fueron recordando y enseñando a sus hijas los cantos del *bésteti*. Estas madres confeccionaron vestuarios para sus hijas, ya que muchas de estas niñas ya no tenían vestimenta tradicional. “Ahí comencé a sentirme más shipibo, me sentía motivado y motivaba a los demás. Ya era docente” (Ent. Jander Ruiz 21/11/2014). Aquí encontramos que la identidad profesional de docente bilingüe tiene que ver con ser investigador cultural y movilizador de su comunidad. El rol activo desde la escuela lo afirmó en su ser shipibo, en la identidad étnica con la que complementa su práctica.

Yo me podría definir en primer lugar como shipibo. Ser shipibo me suena a lo más importante para mí. ¿Por qué?, porque pertenezco a un grupo indígena que tiene conocimientos. Identificarme es la parte fundamental para ser shipibo, viviendo como shipibo, con mi familia, compartiendo mi experiencia en el hogar y dentro de la comunidad. Eso me hace ser shipibo. (Ent. Jander Ruiz 21/11/2014)

En términos teóricos, este desempeño de Ruiz es el que logra hacer “adaptaciones escolares” (Bertely, 2012). En otras palabras, más conocidas en el medio shipibo, se está “shipibizando la escuela” con contenidos y metodologías propias. Es a lo que hemos venido denominando como etnogénesis escolar mediante danzas y cantos rituales que, por razones exógenas, perdieron su contexto de uso original (lo era el *Ani Xeati*) en la actualidad tanto en Utucuro como en la mayoría de comunidades shipibas. Esta práctica de etnogénesis escolar shipibo en el marco de la EIB, tiene que ver con un proceso pedagógico de memoria étnica a través de cantos y danzas, recordando sus vínculos con el territorio, las plantas *rao*, la cosmovisión y sus seres, para no olvidar su identidad. Tal como Ruiz manifestó en la cita inicial de este subcapítulo, ante el avance de la cultura occidental, a él le interesa enseñar la danza y el canto como un elemento fundamental de la identidad shipibo (Ruiz, 2014), y es lo que hace en su escuela generando una nueva génesis desde su práctica.

El marco de la EIB actual que se abre a este tipo de experiencias, no hay que olvidar, es producto de una lucha por derechos de largo aliento que las organizaciones indígenas han llevado a cabo desde los 70s, permitiendo que en el presente la escuela pública mediante la EIB dialogue con la educación propia shipibo y con ello aspira a uno de sus más altos ideales: las múltiples maneras de hacer escuela. Reconocemos un marco legal mucho más abierto a la diversidad que el monocultural evangelizador de hace 50 años. Sin embargo, estas condiciones políticas no aseguran que se den avances metodológicos y cualitativos reales si no hay profesores con agencia educativa que las apliquen y las pongan a prueba. Consideramos este el caso de *Korin Bari* – Jander Ruiz.

Es justo recordar que son varios los factores que sostienen el proceso educativo que lleva a cabo *Korin Bari* – Jander Ruiz y que tiene que ver con la triada (pedagógica, étnica y artística) identificada en su identidad: el conocimiento artístico-cultural shipibo, la lealtad lingüística y cultural, la formación pedagógica en EIB y el reconocimiento comunal por haber ganado los concursos interescolares de danzas en su distrito, esto es, lo que ha llevado a identificar al elenco de Utucuro por su *menín* en la danza y el canto tradicional. Ruiz demuestra estar capacitado como docente en lo que implica trabajar la EIB, incorporando a la escuela los conocimientos shipibos, poniéndolos en práctica no solo con el elenco de danzas. Por ejemplo, en su historia de vida, nos contó sobre proyectos de aprendizajes con plantas medicinales realizados en años anteriores, en los cuales visitaron a una *tita* para conocer el uso del piripiri *kené wasté* (planta *rao*) en los ojos de las niñas. También ha tematizado sobre la pérdida de la práctica ceramística en la comunidad. Al respecto, y con suma preocupación, nos dice: “a pesar de que saben hacer, ya no hacen” (Ent. Jander Ruiz, Utucuro, 14/06/2015). Comentario que puede extenderse a otras prácticas culturales y tecnológicas shipibo que el cambio cultural acelerado viene desplazando.

Para culminar este subcapítulo, queremos subrayar la agencia de Ruiz, pues lo que está haciendo en la realidad comunitaria de Utucuro es formar una generación de shipibos que danzan su cultura con compromiso, que aprenden mediante cantos sobre rituales de las grandes

fiestas de su pueblo en las que hasta sus padres llegaron a participar, y que ellos en un nuevo contexto escolar y social, las pueden continuar practicando siendo reconocidos positivamente por ello. No es una educación memorística, pasiva y descontextualizada. Al contrario: “El niño que aprende a bailar, aprende a guiar, a enseñar” (Ent. Jander Ruiz, Utucuro, 15/06/2015) afirma Ruiz con la seguridad que le da la experiencia. De manera silenciosa viene dándole nuevos aires a la EIB y generando el reconocimiento comunitario, no para turistas, sino para su escuela y su pueblo. Finalmente, lo que busca mediante su agencia *Korin Bari* – Jander Ruiz, desde su trabajo con el *menín* en la autonomía de sus niños en la escuela y la importancia que le da al arte shipibo en este proceso, creemos que se expresa en sus siguientes palabras:

Con respecto al *menín*, el arte permite que el niño descubra en sí mismo qué es lo que realmente le gusta a una niña o a un niño. En especial, mi trabajo es juntar esto y empezar a trabajar lo que ellos mismos quieren mejorar, trabajar su arte por ejemplo con diseños (*kené*) o conocimientos de plantas; también los valores mismos, las creencias de nuestro pueblo. Entonces todo esto en base al arte el niño va plasmando. Voy viendo cómo el niño se siente libre de expresar mediante su arte, mediante su talento, para poder mejorar en varias condiciones, sea desde su experiencia, de lo que necesita mejorar y de cómo debe de ser en adelante. Este trabajo mediante el arte dentro de la educación es para que en el futuro maneje bien el idioma shipibo, que tenga su propia identidad en hacer bien las cosas. (Ent. Jander Ruiz, Utucuro, 15/06/2015)

Capítulo 5: Conclusiones

Llegado el momento de manifestar nuestra propia percepción del proceso de esta investigación, en cuanto a sus aportes y sentidos, retomaré la ruta que guió esta experiencia de diálogo intercultural, pues definitivamente lo que aquí hicimos fue practicar la interculturalidad partiendo del análisis del *menín*, concepto propio vital del pueblo Shipibo.

Cerca de 10 años yendo a la Amazonía, viviendo periodos en ella y trabajando en investigaciones y proyectos en torno a interculturalidad, arte y educación, fueron acercándome a la realidad de las escuelas shipibo y la EIB. La compleja situación de nuestra educación pública mostraba una tensión entre los contenidos considerados obligatorios para todos y los que en el marco de la EIB se trabajaban desde las propias tradiciones indígenas. Había un intento de cambiar relaciones de poder de procedencia colonial que consideré muy válido, algo necesario de trabajar en interculturalidad, tanto para mí como para los shipibos. No creo sea casualidad que mis búsquedas personales sobre identidad, arte y alternativas en la educación hayan confluído en la EIB, encontrando en ella un espacio de crítica y propuesta que cuestionaba mi propia formación antropológica (por sus orígenes coloniales y por haber reemplazado en reiteradas ocasiones la voz de los PPII), mi origen mestizo limeño, hijo de migrante, o *nawa* en shipibo y esa interpelación por los “privilegios” de no haber sido discriminado por ser indígena, si bien otro tipo de discriminaciones no faltaron.

Asimismo, en todo proceso personal y colectivo marcamos hitos y la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe Latinoamericana del PROEIB Andes fue fundamental en este sentido, pues me brindó el marco necesario para proponerme investigar algunas inquietudes que en los años de trabajo con los shipibo seguían sin encontrar respuesta: ¿Por qué aquella maestría con la cual las artesanas impregnaban sus trabajos en telas, cerámicas y cuerpos no se manifestaba en la escuela a la que asistían sus hijos? y ¿cómo se entendía, lograba y funcionaba esa capacidad de hacer tan habilidosa que mostraban en sus *kené*? La primera pregunta me llevó a un recuento histórico crítico de la educación. La segunda pregunta me llevó al *menín*.

Un aspecto fundamental y bastante motivador para postular a la maestría, fue el de poder plantear una propuesta pedagógica y que esta no sea tomada como secundaria sino como parte del trabajo de investigación de tesis. De esta manera, sentí que se cerraba bastante bien un ciclo que implicaría estudio dentro y fuera del territorio amazónico, reflexión en un panorama de EIB Latinoamericana y el planteamiento de alternativas a partir de esta experiencia. Destaco estos tres momentos pues veo una correlación con lo que fue el proceso de esta tesis y que tienen que ver con los niveles en que puedo pasar a exponer mis tentativas de conclusión hasta el momento: 1) Investigación cultural, semiótica e histórica del *menín* como un concepto propio vital shipibo; 2) el encuentro en la comunidad de Utucuro con una práctica de etnogénesis escolar shipibo, marco conceptual de María Bertely procedente de la experiencia mexicana en educación intercultural y 3) la construcción de la Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte. A continuación, utilizaré esta secuencia para exponer los hallazgos, reflexiones y nuevas preguntas que surgieron en el proceso investigativo. Finalmente dedicaré unos párrafos más a ciertas reflexiones en torno a la EIB actual.

El *menín* shipibo como concepto etnocentrado, guarda vigencia en un contexto siempre cambiante, tanto en su práctica artística como en las otras esferas de la vida comunitaria que han sido expuestas y analizadas en el Capítulo 4 de Resultados, cobrando sentido a través del “hacer bien” de la mujer y el hombre shipibo. Es actualmente un valor arraigado, aunque no debidamente abordado en la escuela, de carácter formativo desde el hacer que conforma, a su vez, una manera de hacerse *menín jonibo*, esto es, una persona *menín* reconocida por su comunidad.

La apuesta por investigar el *menín* y su viabilidad en la EIB shipibo para las nuevas generaciones sigue estando ligada a su hacer artístico y a la búsqueda de una manera que contempla la autonomía en la educación propia shipibo. Lo intentaré explicar desde este mismo contexto en relación al *kené*. Uno de los aspectos que saltan a la vista cuando se aprecia el *kené* shipibo es su simetría dentro de la cantidad de trazos que lo conforman. Sin embargo,

con el tiempo, luego de ir apreciando sus distintos tipos, dialogando con artesanas que son sus portadoras, comencé a distinguir en algunos *kené* un pequeño margen de asimetría también característico. Algo que en un inicio interpreté como una falla o un detalle que se le escapaba a la artesana al momento de la plasmación del diseño. Me encontraba equivocado, este detalle asimétrico no era accidental, marcaba de cierto modo una diferencia consciente, un rasgo distinto, un punto que hacía especial el *kené* de una tela o pulsera, pues fue a través de una pulsera que combinaba cuentas de colores azules y verdes que encontré una cuenta roja, la que llamó mi atención y me permitió esta reflexión. Lecturas posteriores en torno al perspectivismo amazónico y en especial sobre el *kené* cashinahua (pueblo pano ribereño de complejos diseños), ahondaron la significación de ese detalle de disonancia que marcaba una identidad distinta, tal como en la vida misma (Lagrou, 2007). Volviendo al *menín*, pensé que tal vez este se podía explicar de forma similar: como un valor propio de identidad étnica shipibo (el *menín*), que al impregnarse y desarrollarse en los sujetos encontraba ese detalle que los hace distintos y únicos (su *menín*).

La etnogénesis escolar, fue el marco conceptual que me permitió abordar el cambio cultural, los procesos de revitalización, de apropiación de la escuela y de cambios en los contextos de uso que observé en Utucuro cuando acompañé la labor pedagógica de *Korin Bari* – Jander Ruiz en su aula. Bertely había conceptualizado las nuevas realidades que se daban en las aulas de educación intercultural con pueblos indígenas de México, como una forma de génesis, en relación a prácticas culturales que habían sido desplazadas o que estaban en camino de serlo. Una realidad que encajaba con la prohibición del *Ani Xeati* de mediados del siglo pasado, memoria que se encuentra viva en los mayores y que *Korin Bari* – Jander Ruiz había llevado a su escuela, generando un nuevo contexto -esta vez escolar- que se inspiraba en varios elementos rituales de la danza y el canto de esta fiesta, así como del reconocimiento del rol formador de las plantas *rao*.

Si bien la práctica educativa de *Korin Bari* – Jander Ruiz, es un caso concreto no generalizado, esto no le restaba importancia. Más bien demostraba la capacidad de agencia de

un profesor bilingüe que desde su identidad (étnica, profesional y artística) planteaba una manera de hacer escuela propia, legitimada a su vez por la comunidad de Utucuro. A los interesados en investigar y proponer nuevos aires en la EIB, desde lo que se viene haciendo en la realidad concreta de una comunidad shipibo, estos aspectos no podrán pasar desapercibidos. Consideramos que son este tipo de experiencias, que surgen desde el territorio, las que pueden ayudar a proponer mejores estrategias en la EIB, pues su potencial no se agota en el contexto de Utucuro. **Korin Bari** – Jander Ruiz ha abierto un camino interesante y auténtico, mismo que dependerá de una mayor validación para alcanzar más escuelas, demostrando que sí hay formas de apropiarse de la educación en el marco de la actual EIB.

La Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, fue fruto de la reflexión entre el profesor bilingüe **Korin Bari** – Jander Ruiz, el cineasta Alexander Muñoz del TAFE y mi persona. En ella vimos la posibilidad de hacer un trabajo conjunto, que partiera de abordar la importancia del territorio en la EIB a través de una metodología vivencial, y que se plasmara en la realización colectiva de un dibujo animado bilingüe. Analizamos que el tema territorial, de vital importancia para la supervivencia de los PPII en general, tenía un correlato desproporcionado en las aulas. Ante ello, la motivación de hacer un dibujo animado que contara el mito sobre un territorio aledaño a Utucuro -como es la laguna de **Komankaya**-, nos permitiría propiciar la oralidad, salir del aula y conocer la realidad actual de la laguna del mismo nombre, para finalmente elaborar con un grupo de niños y jóvenes la versión que se plasmó en la animación “**Komankaya**, el pueblo que se elevó”.

El territorio es un concepto en construcción y tiene que ver con las formas en que los pueblos amazónicos fueron asentándose, nombrando y haciendo suya una parte de la selva en su interacción histórica y socio-natural con ella. La experiencia realizada con esta propuesta nos permitió hacer un puente entre el discurso mítico shipibo y el territorio actual de una laguna, que, a pesar de su carácter de sagrada y de guardar en sus orillas los restos cerámicos de los antepasados panos, es parte de la explotación de recursos llevada cabo en la Amazonía. En ella se habían extraído de manera irracional su riqueza pesquera y servía de entrada a

madereros ilegales en busca de caoba. Estos aspectos nos parecen necesarios de una mayor reflexión si se busca poner en valor el territorio para las nuevas generaciones, de la mano con la lucha de las organizaciones por la titulación.

Para ir concluyendo, queremos afirmarnos en que aprender sobre conceptos propios vitales como el *menín*, es un camino hacia la descolonización del pensamiento único que se nos impuso como horizonte civilizatorio y que fue silenciando en nuestra historia el conocimiento de los PPII. Pueblos que fueron tildados estratégicamente como un mecanismo de dominación de analfabetos, animistas e irracionales en esa necesidad tan colonial de negar al otro para imponerse como superior. Por eso, recordamos que hasta 1979 -esto es 150 años después de la supuesta independencia proclamada por San Martín- en el Perú se les negó el derecho a voto a los denominados “analfabetos”, que en la realidad eran los pueblos indígenas y campesinos empobrecidos y sometidos a sistemas de dominación por las élites “alfabetizadas”.

Por ello, la necesidad de una interculturalidad real de ida y vuelta como una manera, democrática y pacífica de ir superando estas herencias coloniales nada civilizadas. Pensamos, al respecto, que la EIB sigue siendo un espacio propicio -si bien en disputa y lleno de contradicciones- para abordar estos prejuicios, para exponer argumentos sólidos que nos permitan avisorar una sociedad que no se rechace a sí misma, que pueda acercarse a las tantas maneras de vivir, hacer, ser, decir, sentir, pensar, educar, etc., que los PPII a través de tantas generaciones fueron construyendo también en interculturalidad, pues hemos entendido que la afirmación identitaria no podría ser tal si no hubiera un otro distinto con el cual interactuar, del cual diferenciarse. Esta es parte de la intención intercultural de esta tesis. Me permitiré utilizar aquí una figura que Elí Sánchez me expuso sobre la interculturalidad como la posibilidad de cantar el canto del otro

La EIB peruana, a través de su proceso en la Amazonía, ha tenido en el pueblo Shipibo una interesante historia que se inicia en el tiempo de la EBI de transición del ILV, a través de los convenios con el Estado peruano en la década del 40, hasta los años 80s donde programas

como el FORMABIAP abren una nueva forma de entender y de hacer educación para la defensa de los derechos que fueron conquistándose por los PPII poco a poco. La EIB shipibo, ha sido partícipe de importantes proyectos nacionales como el FORTE PE y regionales amazónicos como el EIBAMAZ. Asimismo, en la actualidad es destacable el trabajo y la voluntad política que desde la DIGEIBIRA se viene dando en cuanto a la identificación de escuelas EIB a nivel nacional, al diseño y difusión de materiales pedagógicos bilingües, la formación en la práctica, el acompañamiento pedagógico. El logro más destacable es la aplicación de la consulta previa a organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes a nivel nacional para acordar el Plan Nacional de EIB con miras al 2021. Por ello, y al igual que la cultura y los conceptos propios vitales, entendemos que este proceso no es estático, ni está concluido, ni garantizado. Se refuerza cada día, se refunda continuamente. Ante ello, nos preguntamos ¿cuáles son los siguientes pasos en esta construcción educativa desde la Amazonía?, y si ¿estamos en condiciones de dar un salto cualitativo de la mano con conceptos propios vitales como el *menín* shipibo?

Tal pregunta ha sido enfocada en dos direcciones a lo largo de múltiples conversaciones y reflexiones con docentes y directores, con niños y niñas, madres y padres de familia, con artesanas y comuneros, con investigadores, líderes políticos y profesionales ligados a la educación y los PPII. La primera dirección apunta a la ya reconocida carencia de una secundaria EIB. Un vacío que muestra a nuestro entender la herencia del modelo EBI de transición, que ya no consideraba necesaria la secundaria, pues solo correspondería a una educación regular con contenidos estandarizados nacionales y en castellano. Esta visión integracionista y conformista necesita ser revisada en pos de la continuidad y vigencia de los conocimientos ancestrales shipibos en la adolescencia, momento fundamental para la afirmación identitaria positiva personal y colectiva. Esta limitación parte de una visión política que atañe directamente a los centros de formación docente que no han generado especialidades de este tipo.

Propuestas como la Educación intercultural territorial en Chiapas, con fines, valores y conocimientos aprendidos en la integridad sociedad - naturaleza, implícitos en las actividades sociales, productivas y rituales dentro del territorio que da cuenta María Bertely (Bertely, 2014), nos permiten abrir el panorama hacia dónde se está mirando en otros países con contextos de alta diversidad cultural. No olvidemos que el territorio es, ante todo, una demanda de las organizaciones indígenas por salvaguardar su espacio vital histórico que aun sigue en disputa y desde el cual se construyen las identidades étnicas.



Noche de campamento en *Komankaya*. Fuente: Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, 05/07/15.

Capítulo 6: Propuesta

Komankaya. Propuesta de educación intercultural territorial a través del arte. Abriendo resquicios



Niñas animadoras de Utucuro. Fuente: Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, 07/12/14.

Ahora les digo a ustedes, ya han conocido el lugar de la historia. Que no quede solamente en ustedes, tienen que contarles a sus hermanos menores, a las nuevas generaciones porque son ustedes los que tienen que seguir enseñando a cuidar los lagos, los ríos, nuestro bosque. Quiero animarles a no destruir lo bueno jóvenes, hay que seguir adelante en aprender mucho más de nuestros ancestros pensando en nuestras hermanas y hermanos.

Korin Bari – Jander Ruiz Laulate.
Laguna ***Komankaya***

¿Qué hacer si no es seguir haciendo?, sin conformarse, sin rendirse, con propuestas situadas y creativas. Observando el arraigo actual de la escuela en las comunidades shipibas, así como las características ya explicadas sobre la larga tradición de EBI y EIB llevada a cabo

en el pueblo Shipibo. Asimismo, escuchando la voz de los ancianos, de los profesores, de las artesanas, de los comuneros, los líderes comunales y las organizaciones políticas, se puede colegir que la educación no solo puede ser mejor, tiene que mejorar. Existe acuerdo en reconocer el aspecto “democratizador” que tuvo la escuela, en el sentido de que gracias a saber leer y escribir las antiguas maneras de explotación han disminuido muchísimo, pero las maneras de explotación también han cambiado. Hay mucho que hacer para transformar la escuela, pues ya se sabe que esta puede servir también para olvidar. Si se hace un recuento histórico, la escuela ha hecho más en contra de las culturas y las lenguas indígenas que en su favor hasta el momento, tal balanza aun no se equipara a pesar de los avances de las últimas décadas. López reflexionaba sobre su experiencia en Bolivia con las organizaciones indígenas, cuando estas pedían “que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó” (López, 2005). El balance consecuente apunta a una estrategia que como meandros del río Ucayali bordeen los obstáculos, resten base a los prejuicios y acantilados sociales para encontrar nuevas rutas de salida o resquicios, nuevos cursos de río por donde los caudales de los conocimientos indígenas ancestrales puedan fluir mejor. Aunque para ello haya que dejar como “tipishcas”⁵⁰ las prácticas y discursos que en un pasado fueron aceptados como normales.

En tal sentido es que retomamos el concepto de “analfabetismo territorial”, frase provocadora que manifiesta lo poco que sabe o que respeta la escuela convencional e instituciones externas sobre el territorio desde la perspectiva indígena, sobre su equilibrio y las interconexiones entre los seres que se dan en este. Ello por tratarlo como un mero recurso para su venta y, sobre todo, por dar la espalda a los pueblos que aprendieron hace muchas generaciones a vivir en él, conviviendo e interactuando en una relación que permite su regeneración y mantenimiento. Ser “alfabetizados territorialmente” implica atender al conocimiento acumulado por generaciones que los PPII poseen sobre sus territorios. Mismo que incluye tanto el manejo de su diversidad biológica, como la socialización de sus

50 Una tipishca es un conjunto de aguas que quedan fuera del cauce del río por un nuevo rumbo que toma este, formando una laguna.

cosmovisiones, de tramas socio-naturales que han logrado interactuar con este ecosistema frágil y complejo. Parte de perspectivas que, al no separar hombre y bosque, cultura y Naturaleza, establecieron con ella una relación de simbiosis o mutuo enriquecimiento (una relación muy común en el bosque) que limitó el desarrollo de actividades que pusieran en peligro su supervivencia. Entre simbiosis y darwinismo social hay un largo trecho que ha cambiado radicalmente el paisaje biológico y social de la Amazonía desde la llegada de esa alteridad occidental que vio en ella lo mismo que vio en Abya Yala: un recurso a extraer.

En cuanto al territorio shipibo, actualmente se corrobora, se habla y se discute sobre la nueva situación socioambiental. Se siente una nostalgia por un medio de abundancia cuando afirman que no es el de hace 100 años, el bosque del que gozaban sus abuelos ya no lo es más, los conocimientos ancestrales se están perdiendo o exotizando para el turismo, etc. Traemos a colación el testimonio de Luisa Rodríguez Silvano – *Bawan Pena* de la comunidad Caco Macaya:

Antes no había nada de malo. Ahora no hay nada de bueno. Se complican las cosas, de hacer chacra, guerras del Presidente que ha vendido nuestros territorios, que va a haber guerra con los mestizos. Antes, teníamos bastante comida: plátano, sandía, maní, maíz. Había de bueno todo. Ahora no sale playas. Antes se podían hacer chacras. Antes no había tanta gente, teníamos espacio de sobra para hacer chacra. Ahora no se puede dejar ni que madure nuestros frutos porque ya lo roban. Antes no era así. Había bastante carne del monte, pescado. Había de todo cerquita. Ahora no. (Rodríguez Silvano – *Bawan Pena* en EIBAMAZ, 2012, pag. 57)

El destino shipibo se está escribiendo en un nuevo contexto con nuevas condiciones, de la mano con una mayor migración y surgen preguntas: ¿hacia dónde?, ¿cómo? y ¿con qué? Asimismo ¿la educación es parte de esto?, ¿qué puede hacer la EIB por la defensa del territorio, por el Buen Vivir, por la dignidad y las autonomías? Todo ello en un contexto de Globalización que los invita a ser postales folclóricas, a hacer artesanías para el turismo, talar sus árboles para venderlos y trabajar para la extracción petrolera. La reflexión que hace Roger Rumrill (Rumrill, 2012) en torno a la paradoja que significa el hecho de pescar paiche⁵¹ y venderlo en

51 El Paiche (Arapaima gigas) es el pez simbólico amazónico por su gran tamaño y su carne de calidad.

la ciudad para comprar fideos resuena con fuerza. Compartimos cada vez más aquella relación socio-ecológica que sostiene de que, cuando el bosque está más devastado, la calidad de vida de la gente circundante también se deteriora. Esto es, a menos animales y frutos silvestres, ríos limpios donde pescar, palmeras de las cuales poder construir techos para casas, maderas fuertes para las viviendas y acceso a plantas medicinales, etc., el hombre del bosque se vuelve más vulnerable, así como dependiente del mercado. La acción de las organizaciones políticas indígenas es medular, la lucha por la titulación de tierras ha sido y sigue siendo su principal bandera de lucha. Sin embargo, fue interesante escuchar la autocrítica del profesor **Pakan Meni** - Elí Sánchez en el siguiente sentido: “algunos andamos luchando por el territorio tantos años, pero, por otro lado, estamos migrando cada vez más. Muchos de nosotros, empezando por los dirigentes, estamos ya viviendo en la ciudad y entonces ¿en qué quedamos?” (Ent. Elí Sánchez 12/06/2015).

En torno al clásico Principio de Relatividad Lingüística, esto es, el de la interconexión entre lengua y cultura de Sapir y Whorf⁵², en Utucuro observamos que no se aplica o en todo caso cabe reevaluarlo. Encontramos que la lengua se encuentra vital en todas las generaciones mas no la cultura. Pareciera que el modelo de transición de la EBI funcionó. Se “limpió” de varios contenidos culturales, rituales y espirituales a la comunidad. Hay desplazamiento de médicos tradicionales, de autoridades espirituales, de ceramistas, de constructores de **xobos** (casas shipibo), del **Ani Xeati**, etc. Tournon afirmaba hace 9 años que “en las comunidades del Alto Ucayali los únicos edificios de cemento y techos de calamina son la escuela, la posta médica y a veces la iglesia. Ahora las casas de los Shipibo-Conibo difieren de los otros ribereños por la ausencia en general de paredes” (Tournon, 2006, pág. 107). La realidad observada por Tournon actualmente ya ha cambiado en Utucuro, las calaminas y las construcciones con paredes no son patrimonio de los edificios estatales o religiosos sino de la

52 Según la hipótesis Whorfiana, las formas estructurales del lenguaje más extendidas ponían de manifiesto que “el mundo real” es en gran medida inconscientemente construido por los hábitos lingüísticos del grupo (Sapir, 1929). De modo que lenguas diferentes producirían “visiones del mundo” asimismo diferentes (Barfield, 2000).

mayoría de las casas. Observamos, por otro lado, una mayor conexión entre territorio y cultura, esto es, entre una situación de desplazamiento cultural, pérdida de la biodiversidad y del control territorial. Finalmente, una situación triste y paradójica que ejemplifica la realidad: en la comunidad Utucuro ya casi no se encuentra utucuro, aquel árbol que le dio nombre.

Lo escrito en el paisaje por el pueblo Shipibo se refleja en la actual laguna de **Komankaya**, una *geografía socionatural* (Gasché, 2008), territorio mítico con **kenkex** restos cerámicos con **kené**, diseños característicos de los pano, registrados en investigaciones arqueológicas de la denominada “tradición Cumancaya” de una datación de 810 d.C. ± 80 d.C. (Y-1545) (Lathrap, 1970). Aquí destaca la importancia de la cerámica como la que escribe la historia de la presencia pano y shipibo en la cuenca del Ucayali. Gracias a estudios arqueológicos de los años 70s sobre las cerámicas encontradas en el sitio Cumancaya a orillas de la laguna del mismo nombre, se han podido plantear teorías sobre el poblamiento, las olas migratorias y las influencias entre estadios culturales del Ucayali y el Alto Amazonas:

Varias evidencias indican que los pueblos Cumancayas fueron los antepasados de los actuales grupos de la lengua pano centrados en el valle del Ucayali y en las zonas próximas de las cuencas del Jurúa y de Purús. La fecha de la invasión Cumancaya se encaja bien con la ligera diferenciación entre las varias lenguas Pano del norte... Todas las técnicas decorativas usadas en la cerámica utilitaria Shipibo-Conibo existen en la Cumancaya. (Lathrap, 1970, pág. 172)

Esta realidad material se complementaba de manera directa con el mito de **Komankaya**, el pueblo que se elevó por los aires a raíz de la desobediencia de unos niños al encontrar una planta **rao** de gran poder, la **Niwe Rao** o palo volador. Nombrar el mundo en shipibo en esta zona posee un potencial pedagógico que la escuela ha incorporado hasta el reconocimiento de **Komankaya** como lugar sagrado mas no como parte de una proyección pedagógica situada y aterrizada en territorios vivos, donde se conecte la historia inmemorial y la defensa del territorio patrimonial en el presente, donde la crisis ética y ecológica lo observa como lugar de extracción de peces y árboles para el mercado nacional e internacional respectivamente.



Viaje a *Komankaya*. Fuente: Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, 03/07/15.

La idea de realizar un proyecto de educación territorial a través de una animación audiovisual (dibujo animado artesanal) surgió de experiencias previas (Warmayllu⁵³ y TAFE⁵⁴) y largas conversaciones con el profesor *Korin Bari* -Jander Ruiz, el cineasta Alexander Muñoz del TAFE y el antropólogo Helder Solari (ver la animación *Komankaya* y el documental *Animashá* en los anexos). Confluimos en la necesidad de trabajar situadamente en la educación, propiciando espacios de aprendizaje donde la oralidad se desarrolle, afirmando la importancia de territorios históricos, saliendo de las 4 paredes escolares junto con madres, padres y autoridades. Reconociendo lugares sagrados que cuentan de la Amazonía y de la

53 Warmayllu: ONG peruana que promueve la educación por el arte y la interculturalidad en la EIB para el Buen Vivir.

54 TAFE: Proyecto latinoamericano de comunicación audiovisual bilingüe, indígena, campesina y popular a través de la realización de documentales, ficciones, radiopelículas y animaciones artesanales con fines culturales, territoriales, medicinales y pedagógicos.

historia del pueblo Shipibo a través también de los restos cerámicos que pudimos constatar *in situ*. Sabíamos que la animación propiciaba la investigación vivencial y permitía plasmar esta “otra alfabetización” tanto por el lenguaje visual estético shipibo, con cantos, música y sonidos ambientales grabados en la comunidad, así como de la utilización del *kené* como una escritura paralela en el guión de la historia que sería animada. En cuanto a la presencia del *kené* como una escritura no alfabética por parte de los niños y jóvenes, nos demostró que hay una familiaridad aun vigente, de la mano con una gran capacidad de abstracción, de inspiración y plasmación.



Taller de animación, elaboración del guión gráfico en dibujo y *kené*. Fuente: Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, 11/07/15.



Taller de animación, escenas en *kené*. Fuente: Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte, 11/07/15.

A partir de esta experiencia, hemos corroborado la vitalidad de la cultura a través de los mitos, el interés por conocer mejor el territorio y la participación de jóvenes de distintas edades en lo que se denomina aprendizaje de pares. Desde la investigación colectiva de las versiones del mito que habla de los antiguos shipibos, de la existencia de plantas *rao* y de nociones territoriales, pues vincula *Komankaya*, lugar de origen en el Alto Ucayali con *Kanchawaya*, comunidad distante en el distrito Vargas Guerra de la Región Loreto, en la cual hasta la actualidad viven los shipibo. Consideramos que el haber ido a *Komankaya*, escuchar las historias en el camino, sortear obstáculos propios de los ríos, encontrar las famosas cerámicas antiguas *kenkex* y luego plasmar ello en una animación construye tanto el “sentido nóstrico” (Lenkersdorf, 2002) de pertenencia, así como posiciona la colaboración vs. el individualismo, el egocentrismo, la competencia y la explotación del Medio Ambiente, antivalores que la visión actual de desarrollo permite y promueve.

Finalmente, surgieron múltiples ideas a futuro para hacer animaciones sobre otros lugares sagrados de la Amazonía, historias de las comunidades, reseñas de territorios que mantienen sus nombres propios en lenguas amazónicas, conflictos socioambientales y visiones de desarrollo, mitos y cosmovisión, danzas y artes, así como de conceptos propios vitales que expliquen la importancia de la diversidad en la escuela y de las (otras) educaciones.

Referencias

- AIDSESEP & FORMABIAP. (2004). *El ojo verde, cosmovisiones amazónicas*. Lima: Telefónica del Perú.
- Albó, X. (2002). *Pueblos indios en la política*. La Paz: Plural Editores - CIPCA.
- Angulo, M; López, G.; Pérez, A.; Romaina, R. & Ruiz, J. (2006). *Estilos de aprendizaje y educación antigua del niño Shipibo – Konibo de la comunidad de Nueva Bethania*. (Informe de Investigación presentado para optar el título de Profesor en Educación Primaria Bilingüe Intercultural). Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha, Pucallpa.
- Arévalo, G. (1994). *Las plantas medicinales y su beneficio en la salud Shipibo-Konibo*. Lima: AIDSESEP.
- Arkoun, M. (2008). *Por una génesis subversiva de los valores*. Coloquios del siglo XXI. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, D. (2010). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En M. Yapu (Coord.), *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*, págs. 5 - 115. La Paz: PIEB.
- Barbosa, A. (2008). Arte, Educación y Cultura. En M. van Dalssen; R. Corcuera; L. Best y J. Vásquez. (Coords.), *Diversificación y estrategias para una educación intercultural a través del arte*, págs. 3 - 9. Lima: CISE - PUCP.
- Barfield, T. (Ed.). (2000). *Diccionario de antropología*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2004). *Pluralismo e interculturalidad*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2009). La reconfiguración estatal en América Latina. Algunas consecuencias políticas del pluralismo cultural. En *El Poder de la diversidad cultural*, págs. 3 - 24. Madrid: AECID.
- Belaunde, L. (2009). *Kené: arte, ciencia y tradición en diseño*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Berger, P. & Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural* (9), págs. 23-39.
- (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- (2008). La historia social de la escolarización en los pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En J. Gasché; M. Bertely y R. Podestá. (Eds.), *Educando en la Diversidad*, págs. 33 - 56. Quito: Abya Yala.
- Bertrand-Rousseau, P. (1984). A propósito de la mitología shipibo. En *Anthropológica*, Nr. 2, págs. 209 - 232.

- Bonfil, G. (1981). *Utopía y revolución: el pensamiento político de los indios en América Latina*. México D.F.: Nueva Imagen.
- Brabec, B & Mori, L. (2009). *La corona de la inspiración. Los diseños geométricos de los Shipibo-Konibo y sus relaciones con cosmovisión y música*. Indiana, Nr. 26. Ibero-Amerikanisches Institut.
- Burga, E. (2005). *Formando ciudadanos con competencia intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.
- (2007). *Una mirada al camino recorrido: de la educación bilingüe a la interculturalidad*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- CAAAP & NOI RAO. (2006). *Shipibo-Konibo Jonibaon Nete. El Mundo de los Shipibo-Konibo*. Lima: CAAAP.
- Casa de la Cultura. (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la educación en el Perú*. Lima: Documentos Regionales de la Etnohistoria Andina.
- Carpo, A. (2006). *La ternura y el poder. Voces de mujeres shipibo de las comunidades de Ucayali, recogidas en el marco de una investigación participativa, que realizaron las mismas mujeres Shipibo*. Quito: Abya Yala.
- Chirif, A (2011). *Pueblos Indígenas amazónicos e Industrias Extractivas*. Lima: CAAAP-CEAS.
- (2015). *Querido Perico. Pedro García Hierro, defensor de los derechos de los pueblos indígenas*. Lima: IWGIA.
- Chirif, A; Mora, C. y Moscoso, R. (1977). *Los Shipibo-Conibo del Alto Ucayali: Diagnóstico Socio-Económico*. Lima: SINAMOS.
- Cortez, M. (2012). *Investigación aplicada a la EIB. Shipibo, territorio, historia y cosmovisión*. Lima: UNICEF - EIBAMAZ.
- Degregori, C. (1998). Movimientos étnicos, democracia y nación en Perú y Bolivia. En C. Dary (Comp.), *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*. Guatemala: FLACSO.
- Degregori, C & Sandoval, P. (Comp.). (2008). *Saberes Periféricos. Ensayos sobre la antropología en América Latina*. Lima: IEP.
- Descola, P. (2004). Las cosmologías indígenas de la Amazonía. En A. Suralles y P. Garcia (Eds.), *Tierra Adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*, págs. 25 - 35. Lima: Tarea.
- Dilthey, W. (1978). *Teoría de la concepción del mundo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Eakin, L.; Laurialt, E. & Boonstra, H. (1980). *Bosquejo Etnográfico de los Shipibo-Conibo del Ucayali*. Lima: Ignacio Prado Pastor.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.

- Garcés, F. (2014). Aprender otra(s) escritura(s) en los Andes: una invitación a repensar la pedagogía desde la etnografía. *Arqueoantropológicas* (4). Cochabamba: INIAM-UMSS.
- García, F. (2009). Concepciones sobre educación en pueblos indígenas y los retos para la llamada educación intercultural y bilingüe. *Kúúmu* (8). Iquitos: FORMABIAP.
- Garra, S. (2011). *Límites y posibilidades del movimiento indígena de la Amazonía peruana: breve recorrido histórico*. Maestría de Antropología Cultural. Lima: PUCP.
- Gasché, J. (2011). *Un arte indígena emergente en el Perú y en México: condiciones, motivaciones y finalidades*. Obtenido de: <https://sites.google.com/a/sociedadbosquesina.pe/sociedad-bosquesina/un-arte>
- (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché; M. Bertely y R. Podestá. (Eds.), *Educando en la Diversidad*, págs. 279 - 365. Quito: Abya Yala.
- (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En J. Gasché; M. Bertely y R. Podestá. (Eds.), *Educando en la Diversidad*, págs. 367 - 397. Quito: Abya Yala.
- (2011). *Sociedad Bosquesina. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo*. Iquitos: IIAP.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala; M. Niño – Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, págs. 23-55. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Gonçalves, M. (2007). Personalidad y procesos de subjetivación en una ontología amazónica. En L. Belaunde (Ed.), *Amazonia Peruana*, Nr. 30, págs. 159 - 184.
- González, P. (2013). *Arte y cultura diaguita chilena: simetría, simbolismo e identidad*. Santiago de Chile: Ucayali.
- Granadino, C. (2003). *Artesanía shipiba. Gracia, utilidad, misterio y expresión de una visión del cosmos*. Lima: Minka.
- Guevara, M. (2008). *Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Lima: EIBAMAZ – UNICEF.
- Guimaraes, L. (s/f). *Una visión de la Cosmovisión del pueblo Shipibo. Lecturas sobre cultura y formas de aprendizaje*.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M & Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. En García Canclini, N. y Martinell, A. (Coords). *El poder de la diversidad cultural*, págs. 49 - 72. Madrid: AECID.
- IBC. (2012). *Directorio de comunidades nativas en el Perú*. Sistema de Información sobre Comunidades Nativas de la Amazonía Peruana (SICNA). Lima: IBC.
- IIAP. (2006). *Estrategia Regional de Diversidad Biológica de Ucayali*. Iquitos: BIODAMAZ.
- Illich, I. (1985). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Illius, B. (1992). La “Gran Boa”. Arte y cosmología de los Shipibo - Conibo. *Schweizerische Amerikanisten Gesellschaft*. Bull 55-56. Págs 23-35.
- Lagrou, E. (2007). Identidad y alteridad desde la perspectiva cashinahua. En L. Belaunde (Ed.) *Amazonia Peruana*, Nr. 30, págs. 211 - 237.
- Lathrap, D. (1970). *The Upper Amazon*. New York: Praeger.
- Loncon, E. & Hecht, A. (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- López, L. (2009). Interculturalidad educación y política desde AL: Perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, págs. 129 - 219. La Paz: Plural - Funproeib Andes.
- (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 64, págs. 211 - 345. Quito: Abya Yala.
- (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural - PROEIB Andes.
- López, L. & Amadio, M. (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: CIPCA - UNICEF.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Lo crudo y lo cocido. Mitológicas I*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1949). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meggers, B. (1983). Aplicación del modelo biológico de diversificación a las distribuciones culturales en las tierras bajas tropicales de Sudamérica. En *Amazonía Peruana* (8) págs. 7 - 38.
- Méndez, C. (1996). *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Documento de Trabajo Nr. 56.
- Ministerio de Educación Pública. (1962). *Huishati. Manual de escritura y ortografía N. 2 para las clases de transición (Shipibo y Conibo - Castellano)*. Instituto Lingüístico de Verano. Zona Selva.

- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: MINEDU.
- (2014). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU, Viceministerio de Gestión Pedagógica. DIGEIBIRA.
- Montoya, R. (2014). El desafío de la otra ruta: interculturales o racistas. En *Pluralidades, revista para el debate intercultural*. Grupo de Estudio Interculturalidad.
- Morales, D. (2000). Las Poblaciones Prehistóricas Amazónicas. En *Investigaciones sociales, Estudios Arqueología* (4), págs. 71 - 91. Lima: UNMSM.
- Morin, F. (1998). Los Shipibo-Conibo. En F. Santos y F. Barclay (Eds.), *Guía Etnográfica de la Alta Amazonía*, (Vol. 3), págs. 275 - 435. Quito: Abya Yala.
- Narby, J. (1997). *La serpiente cósmica, el ADN y los orígenes del saber*. Lima: Takiwasi - Racimos de Ungurahui.
- Nugent, G. (2010). *El orden tutelar. Sobre las formas de autoridad en América Latina*. Lima: Desco.
- Oliveira, E. (2015). A construção de políticas públicas voltadas para universitários indígenas e o resgate cultural de grupos étnicos que vivem em contexto urbano: os desafios para se trabalhar a questão étnica no Brasil. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 64, págs 169 - 198. Quito: Abya Yala.
- Pacaya, A. (2011). *Shipibobaon axe. Costumbres, arte y cultura Shipibo - Castellano*. Pucallpa: Centro de Capacitación y Producción de Material Impreso para Educación Bilingüe - Yarinacocha.
- (2014). *Mitos y leyendas – Moatian Joibo*. Pucallpa: Centro de Capacitación y Producción de Material Impreso para Educación Bilingüe - Yarinacocha.
- (2014). *Belen Jema. Jaskatax Peokoni*. Pucallpa: Centro de Capacitación y Producción de Material Impreso para Educación Bilingüe - Yarinacocha.
- Panikkar, R. (1999). *El espíritu de la política*. Barcelona: Península.
- PETT. (2000). *Directorio de Comunidades Nativas del Perú 1999. Proyecto Especial Titulación de Tierras y Catastro Rural- Dirección de Comunidades Campesinas y Nativas*. Lima: GTZ - Ministerio de Agricultura.
- Pike, K. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. California: Summer Institute of Linguistics.
- Poutignat, P & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. París: Presses Universitaires de France.
- Prada, F. (2012). Sistemas civilizatorios, bio-territorios y epistemologías concéntricas. En J. Llorente, y U. Sacona (Eds.), *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe. Algunas reflexiones epistemológicas*. Helsinki: Instituto de Ciencias del Comportamiento - UNICEF.
- (2013). *La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana*. Cochabamba: Funproeib Andes.

- PRATEC. (1993). *¿Desarrollo o Descolonización en los Andes?* Lima: PRATEC.
- (2008). *Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias del I Taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes*. Cusco: PRATEC.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2012). *Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches*. Obtenido de: [http:// polis.revues.org/808](http://polis.revues.org/808) ; DOI : 10.4000/polis.80.
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rumrill, R & Zutter, P. (1976). *Los condenados de la selva. Amazonía y Capitalismo*. Lima: Editorial Horizonte.
- Rumrill, R. (1992). *El Venado Sagrado. Relatos de la Amazonía*. Yurimaguas: Municipalidad de Yurimaguas.
- Sárzuri, M. (2011). *Educación al otro. Los dilemas de la educación intercultural en los países CAB*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: Plural.
- Spedding, A. (2010). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En M. Yapu (Coord.), *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*, págs. 119 - 196. La Paz: PIEB.
- Stake, R. (2010). *Investigación cualitativa: el estudio de cómo funcionan las cosas*. New York: The Guilford Press.
- Tournon, J. (2006). *Las plantas, los Rao y sus espíritus. Etnobotánica del Ucayali*. Pucallpa: Gobierno Regional de Ucayali.
- (2013). *De Boas, Incas y otros Seres*. Iquitos: CETA.
- (2002). *La merma mágica. Vida e historia de los Shipibo - Conibo del Ucayali*. Lima: CAAAP.
- Tubino, F. (2012). Interculturalizando el multiculturalismo. En *Balance y perspectivas. Encuentro internacional sobre interculturalidad*, págs. 181 - 194. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Valenzuela, P. & Valera, A. (2005). *Koshi shinanya ainbo. El testimonio de una mujer shipiba*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vasco, L. (1985). *Jaibanás. Los verdaderos hombres*. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Viveiros de Castro, E. (2014). Llevar a serio... contra el infierno metafísico de la antropología. En *Anales de Antropología. Instituto de Investigaciones Antropológicas* (48). págs. 219 - 244.

--- (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya Yala.

Warmayllu. (2008). *Arte Perú. Herencia, diversidad cultural y escuela. Propuesta de educación por el arte para la educación primaria*. Lima: Santo Oficio.

Anexos

I. Participantes en *Komankaya*, Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte

Titas: ***Bawan Kaisi*** / Rogelia Bardales Nunta
Micaela Inca del Águila
Gloria Inuma Inga
Milca Sánchez López
Toelinda Vásquez Bardales

Autoridades: Hugo Saavedra Pacaya - Apu de la Comunidad Utucuro
Nelson Bardales - Agente Municipal
Miguel Isaac Centeno Dávila
Domingo Rodríguez Pezo

Comuneros:
Pesin Jabe / Sra. Deysi Ríos Pezo
Inin Betsa / Sr. Rafael Pezo Picota
Ronin Meni / Sr. Fredy Ríos Pezo

Profesores: ***Korin Bari*** / Jander Ruiz Laulate
Barin Nima / Humberto Agustín Fernández
Wasanbea / Silas Soto Sánchez
Jorge Tafur

Actores Animashá:

Chonan Rama / Janny Ríos Baardales
Sanken Betsa / Marcos Rengifo Shupingaua
Metsa Rama / Norky Betsabé Nunta Cauper
Kleiser Guillén Huayta Fernández
Sanken Kabi / Gleidith Ariana Chávez Inuma
Korin Rono / Efer Bardales Hoyos
Sani Rawa / Gesler Adinson Cat Arevalo
Ronin Bina / Erick Pezo Del Águila
Mokon Mako / Micler Naiser Bautista Bardales
Metsa Roni / Alesandro Silvano Ramirez
Kemin Soi / Armildo Rojas Reátegui
Inon Kopi / Melkin Inuncupi

Animadores

Primaria:

Kestan Jisma / Juan Carlos Shupingahua Rengifo
Wexa Rama / Marilyn Huayta Fernández
Metsa Wesna / Evelyn Viviana Yui Carranza
Sani Rawa / Gesler Adinson Cay Arévalo
Kanan Metsa / Jaime Arison Pezo Silvano
Barin Biri / Betly Mori Panduro
Pexe Kea / Maxler Jair Fernández Panduro
Mekan Mano / Mikler Bautista Bardales
Ronin Bima / Erick Dany Pezo del Águila
Ranin Ronin / Alexandro Silvano Ramírez
Senen Rawa / Carlin Alex Ríos Rodríguez
Kanan Yoi / Dante Marin Pezo
Metsa Rama / Ligna Angélica Marín Pezo
Senen Wesna / Jhasmely Pezo Vásquez
Chonon Beso / Joser Inuma Panduro
Barin Jisma / Lester Vásque Pezo

Secundaria:

Wesner Pangosa Sánchez
Dany Edwin Bardales Hoyos
Kelly Rocío Rengifo Vásquez
Ibeth Lia Bautista Bardales
Cristian Deivis Montaluisa Silvano
Ariana Chávez Inuma

II. Categorías resultantes y recurrencia

Categorías	Recurrencia
Currículo educativo oculto e ideología de asimilación	15
Etnogénesis escolar shipibo	14
Agenciamiento Educativo	13
Despojo, migración y desindigenización	13
Menín, aprender haciendo para ser. Epistemología subjetiva.	6
Perfil del docente shipibo de EIB	4
Discernimiento cultural	4
Menín, concepto polifuncional	4
Discurso civilizador, migración y superación	4
Conectivismos	3
Consciencia étnica	3
Pedagogización selectiva y crítica	3
Interculturalidad real de ida y vuelta	2
Salto cualitativo en la EIB shipibo	2
Ani Xeati: alianzas, liberación de violencia y memoria ritual con ancestros	2
Aprendizaje voluntario y autónomo	2
Adaptaciones estratégicas y estrategias de adaptación	1
Posicionamiento de la EIB shipibo a nivel político	1
Adaptabilidad estratégica frente al Estado y los otros	1

III. Fotografías

1. *Komankaya*. Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte. Taller de Animación (2015)



Foto 1: participantes del taller: Estudiantes de 5to grado de primaria y jóvenes de Utucuro.



Foto 2: presentación de la metodología de la animación artesanal (Alex Muñoz).



Foto 3: círculo para ver los dibujos de las versiones del mito de *Komankaya* conocidas.



Foto 4: narración personal del dibujo o *kené* de la versión conocida.



Foto 5: viaje a *Komankaya* de delegación.



Foto 6: camino a la laguna *Komankaya*, árbol de *koman*.



Foto 7: filmación con *tita* Rogelia. Artesana acompañante de la animación.



Foto 8: ejercicios de animación con *kené* en pizarra.



Foto 9: historia dibujada del mito. Escenas en shipibo.



Foto 10: idem



Foto 11: profesor *Korin Bari* –Jander Ruiz explicando su *kené*.



Foto 12: trabajo con *kené* comparando con tela bordada por madre.

2. Preparación para la “Danza del enamoramiento shipibo” (2014)



Foto 13: motivación e historia de la danza y el *Ani Xeati*.



Foto 14: enseñanza del canto *bewá*.



Foto 15: ensayos a las afueras de la escuela.



Foto 16: enseñando la manera tradicional de invitar masato.



Foto 17: bienvenida a los invitados.



Foto 18: ensayo por grupos.



Foto 19: niñas con su vestuario shipibo, día de la presentación.



Foto 20: elenco completo. Apoyo musical del profesor Humberto Agustín.

3. Visita deportiva a comunidad vecina Bellavista (2014)



Foto 21: preparándonos para cruzar el río Ucayali.



Foto 22: ambientación de aula con los 4 mundos de la cosmovisión shipibo y Jesús en la escuela de Bellavista.

4. Retorno a Pucallpa (2014)



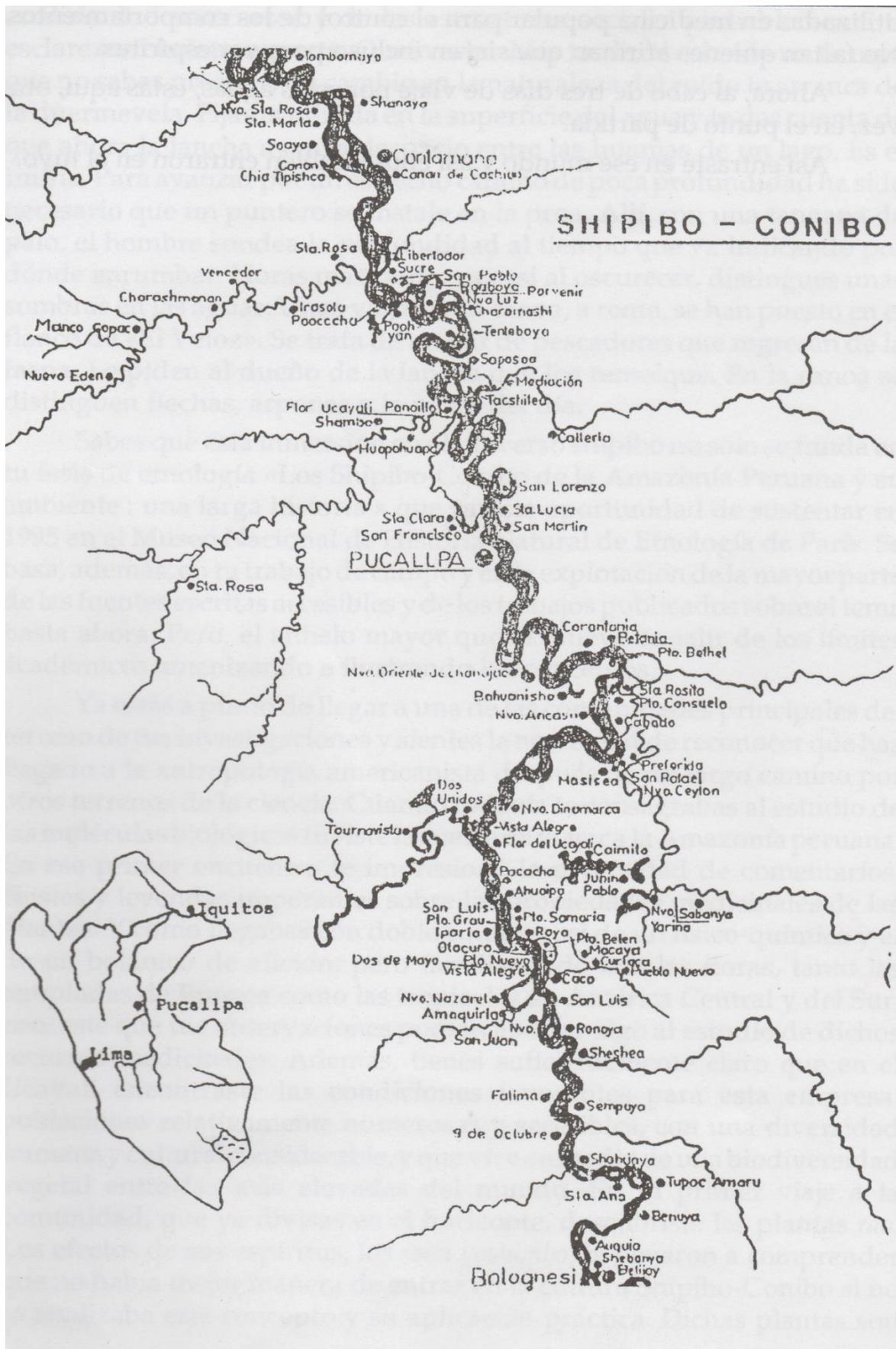
Foto 23: el transporte por embarcaciones (botes) del Ucayali.



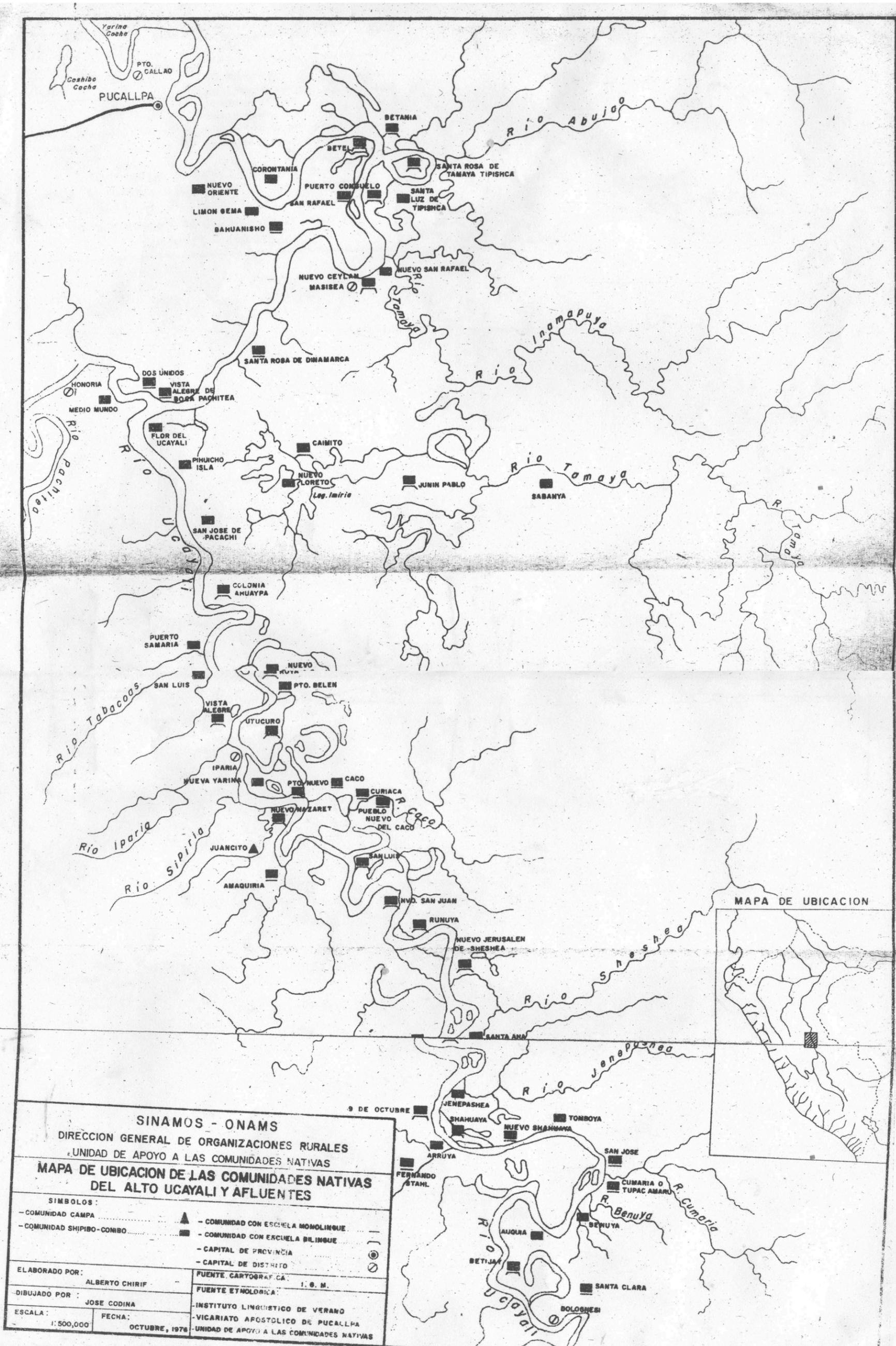
Foto 24: llegada al amanecer del día siguiente al puerto de Pucallpa.

IV. Mapas

Mapa 1. Territorio Shipibo – Conibo (Tournon)



Mapa 2: Comunidades Nativas del Alto Ucayali y Afluentes (SINAMOS)



SINAMOS - ONAMS
 DIRECCION GENERAL DE ORGANIZACIONES RURALES
 UNIDAD DE APOYO A LAS COMUNIDADES NATIVAS

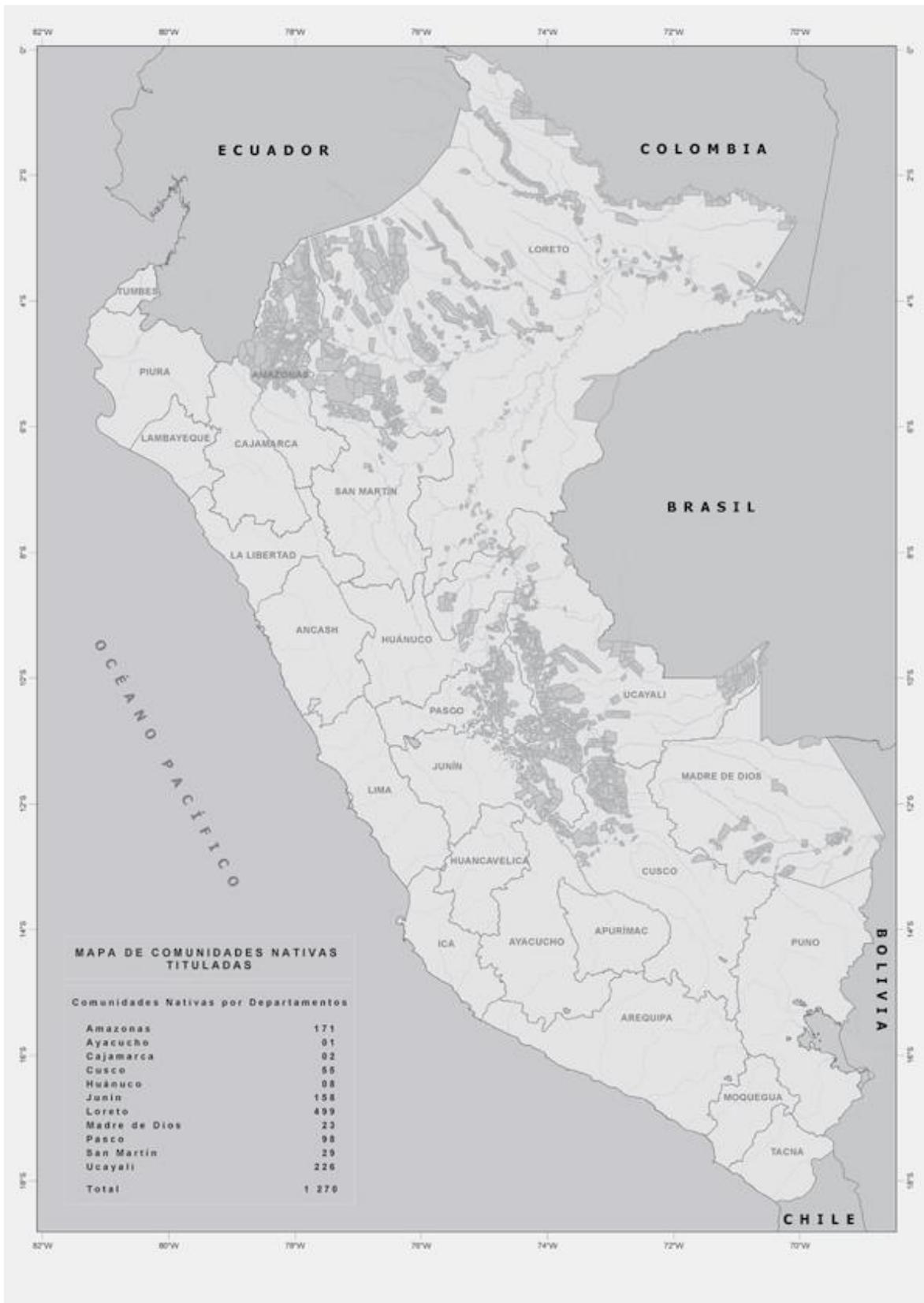
MAPA DE UBICACION DE LAS COMUNIDADES NATIVAS DEL ALTO UCAYALI Y AFLUENTES

SIMBOLOS:
 - COMUNIDAD CAMPA (square)
 - COMUNIDAD SHIPIBO-COMBO (circle)
 - COMUNIDAD CON ESCUELA MONOLINGUE (triangle)
 - COMUNIDAD CON ESCUELA BILINGUE (square with dot)
 - CAPITAL DE PROVINCIA (circle with dot)
 - CAPITAL DE DISTRITO (circle with dot and line)

ELABORADO POR: ALBERTO CHIRIF
 DIBUJADO POR: JOSE CODINA
 ESCALA: 1:500,000
 FECHA: OCTUBRE, 1976

FUENTE ETNOGRAFICA: I. O. M.
 INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO
 VICARIATO APOSTOLICO DE PUCALLPA
 UNIDAD DE APOYO A LAS COMUNIDADES NATIVAS

Mapa 3: Comunidades Nativas tituladas (SICNA)



Mapa 4: Las familias lingüísticas y lenguas originarias del Perú (DNL)

MAPA LINGÜÍSTICO DEL PERÚ PARA LA EIB



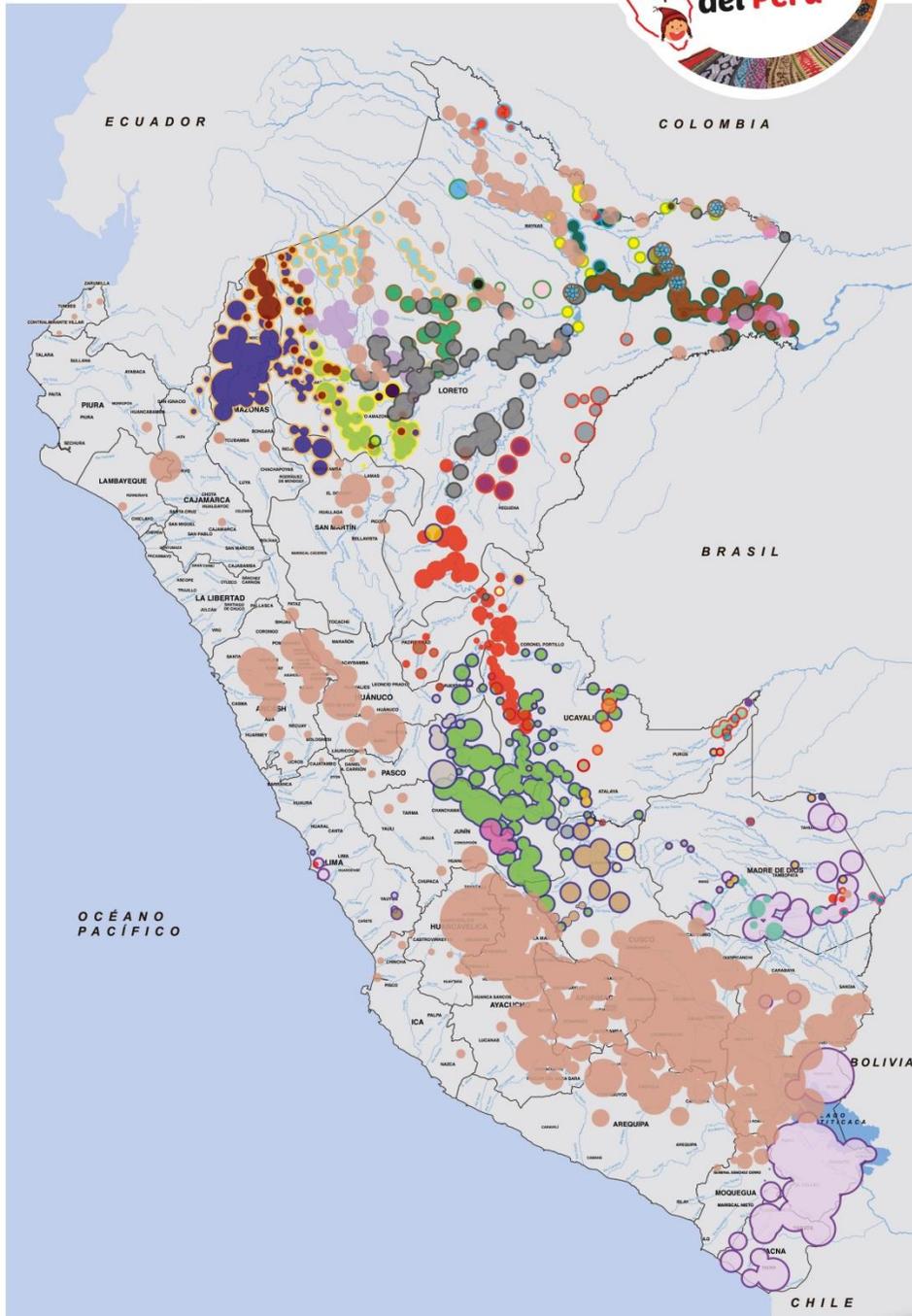
PERÚ

Ministerio de Educación

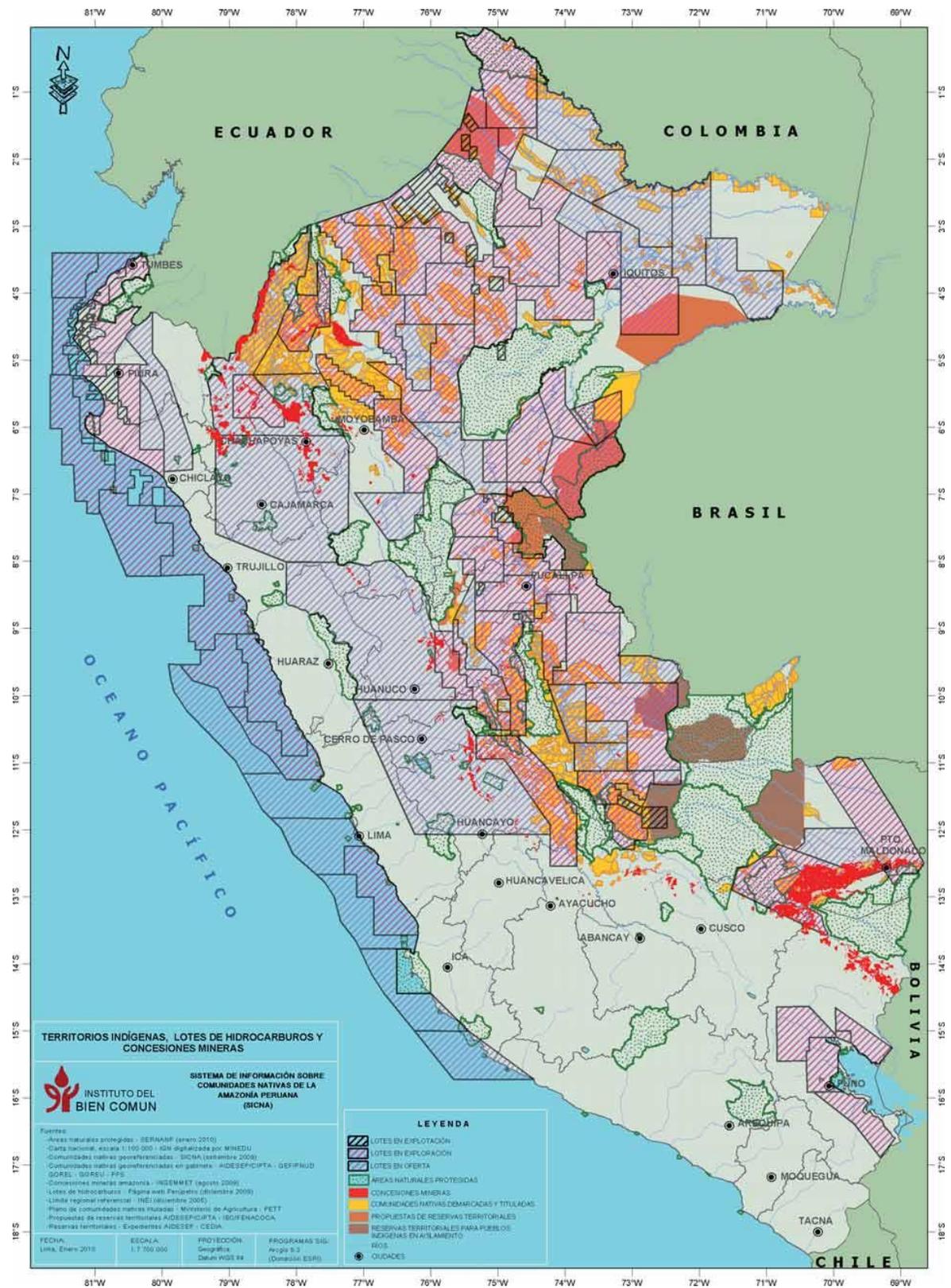


FAMILIAS LINGÜÍSTICAS Y LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ

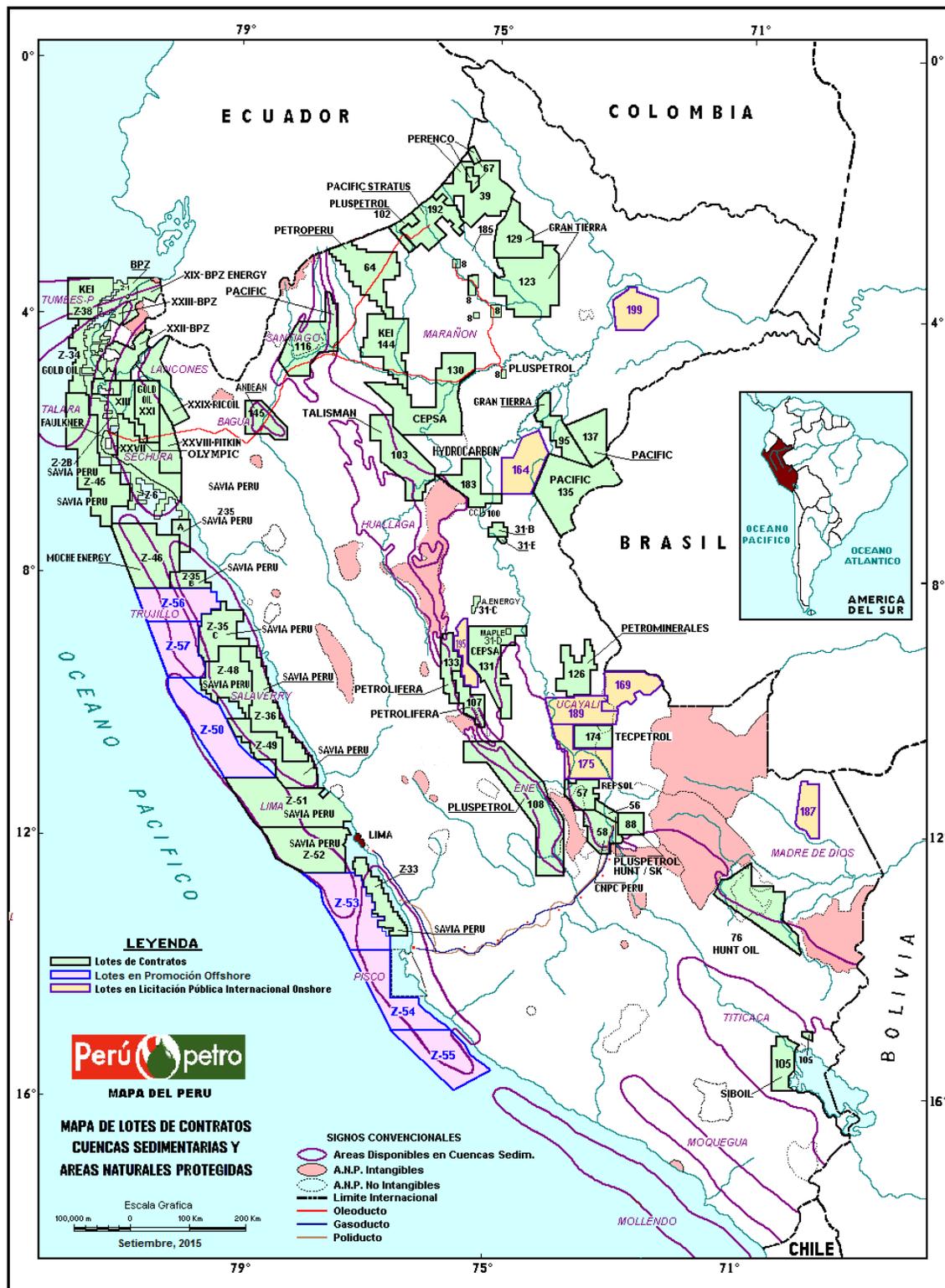
- Familia Arawak (1)
 - madija
- Familia Arawak (10)
 - ashaninka
 - kakinte
 - chamicuro
 - ñapari
 - matsigenka
 - nanti
 - nomatsigenka
 - resigaró
 - yanesha
 - yine
- Familia Aru (3)
 - aimara
 - cauqui
 - jaqaru
- Familia Bora (1)
 - bora
- Familia Chichaspeña (2)
 - shawi
 - shiwilu
- Familia Harakbut (1)
 - harakbut
- Familia Huitoto (2)
 - muru-muinani
 - ocaina
- Familia Jibaro (3)
 - achuar
 - awajún
 - wampis
- Familia Kandozi (1)
 - kandozi-chapra
- Familia Muniche (1)
 - muniche
- Familia Pano (10)
 - amahuaca
 - capanahua
 - cashinahua
 - isconahua
 - kakataibo
 - matsés
 - nahua (yora)
 - sharanahua
 - shipibo-konibo
 - yaminahua
- Familia Peba-Yagua (1)
 - yagua
- Familia Quechua (1)
 - quechua
- Familia Uruina (1)
 - urarina
- Familia Tacana (1)
 - ese eja
- Familia Tikuna (1)
 - tikuna
- Familia Tucano (2)
 - majiki
 - secoya
- Familia Tupi-Guaraní (2)
 - kukama kukamiria
 - omagua
- Familia Záparo (3)
 - arabela
 - ikitu
 - taushiro



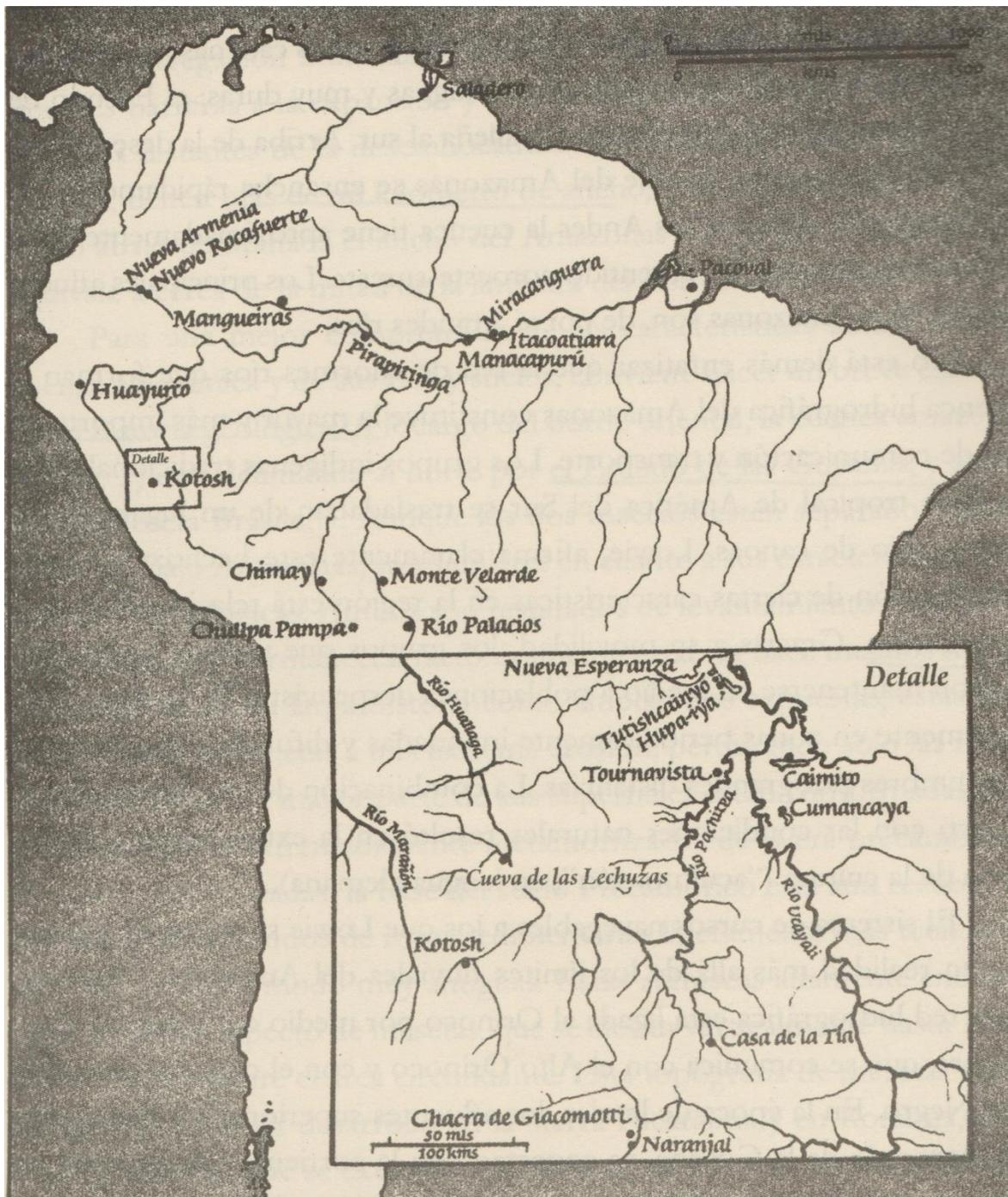
Mapa 5: Territorios indígenas, lotes de hidrocarburos y concesiones mineras (SICNA)



Mapa 6: Mapa de lotes petroleros (Perúpetro)



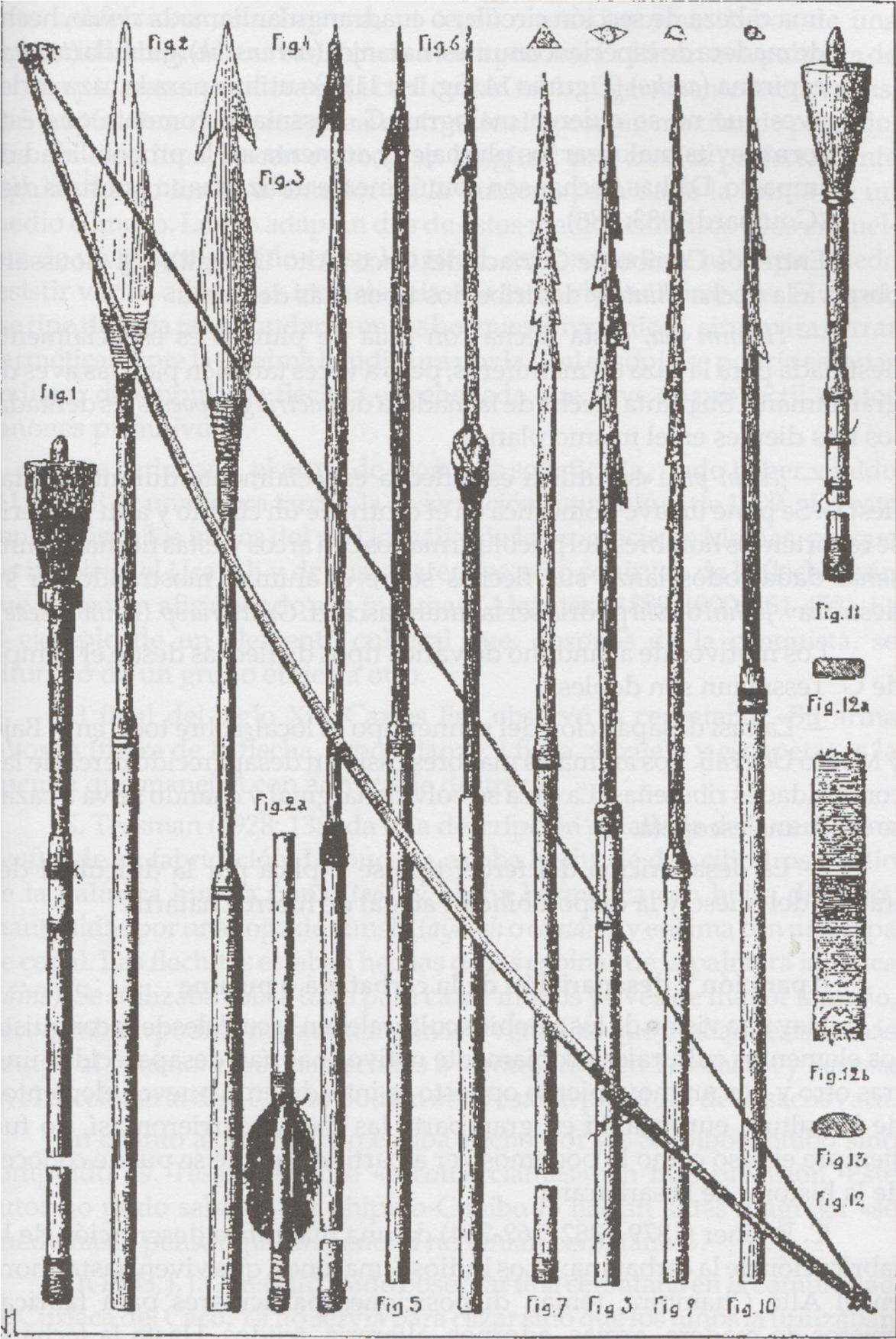
Mapa 7: Mapa de sitios arqueológicos más importantes en la Cuenca del Alto Amazonas. En escala la Cuenca del Ucayali Central y Cumancaya (*Komankaya*) (Lathrap)



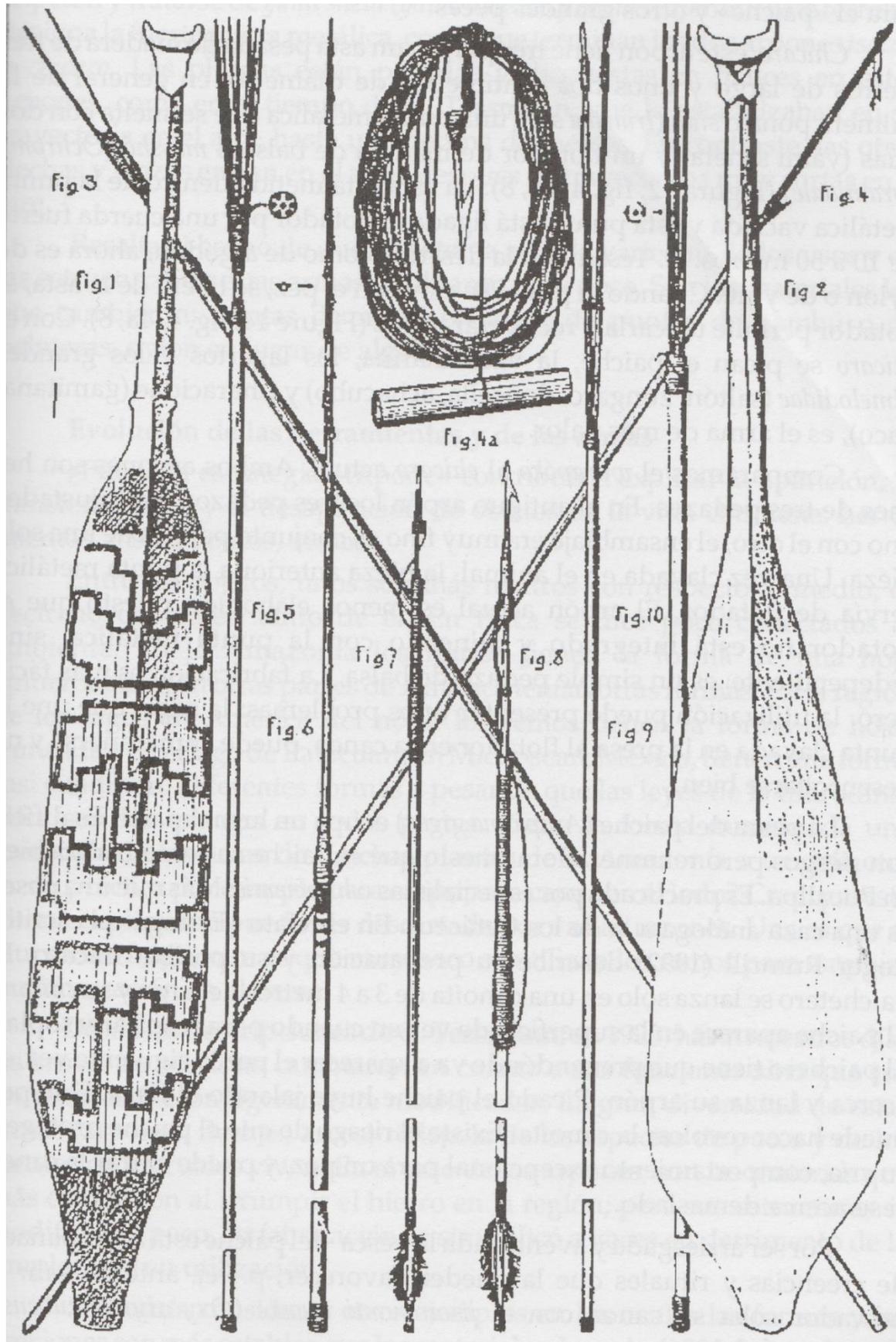
Cuadro cronológico de asentamientos en el alto Amazonas (Lathrap)

dC	VALLE DE HUÁNUCO	VALLE DEL HUALLAGA	ALTO PACHITEA	CUENCA DEL UCAVALI CENTRAL	RÍO NAPO
1500	Chupachu	Vasijas Monzón burdo	Enoqui	Caimito	Napo
1000				Cumancaya	
500	Higueras	Aspusana	Naneini	Nueva Esperanza Cashibocaño Pacacocha	Tivacundo
0			Nazaratequi	Yarinacocha Hupa-iya	Yasuní
500	Kotosh Sajara-Patac			Shakimu tardío	
	Kotosh Chavín			Shakimu temprano	
1000	Kotosh Kotosh		Pangotsi		
1500	G Kotosh Waira-jirca H	Cerámica fina de la Cueva de las Lechuzas	Cobichaniqui	Tutishcainyo tardío	
2000 aC	Mito			Tutishcainyo temprano	

Dibujo 1: las armas de caza shipibo según G. Tessmann (1928)

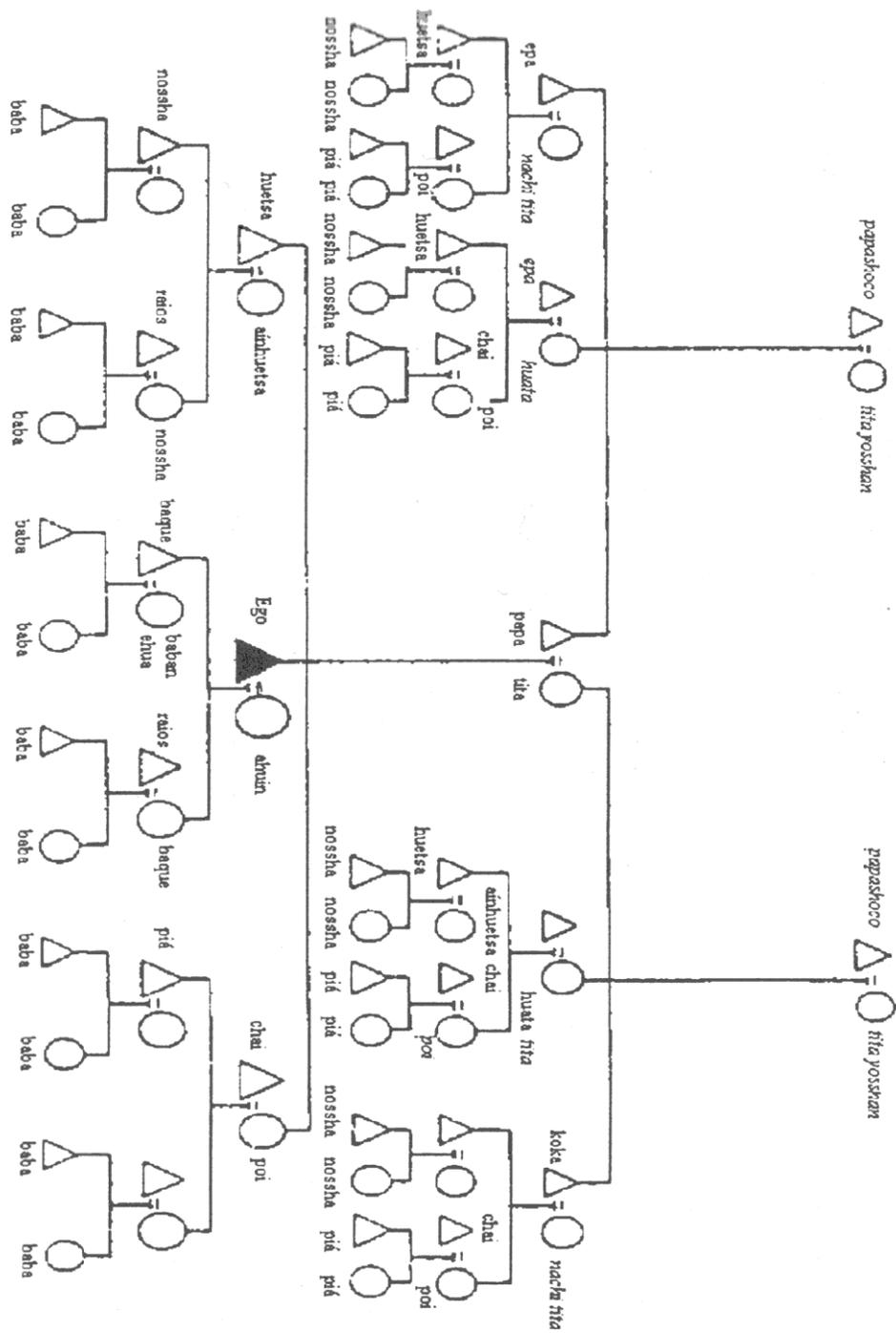


Dibujo 2: las armas de pesca shipibo según G. Tessmann (1928)

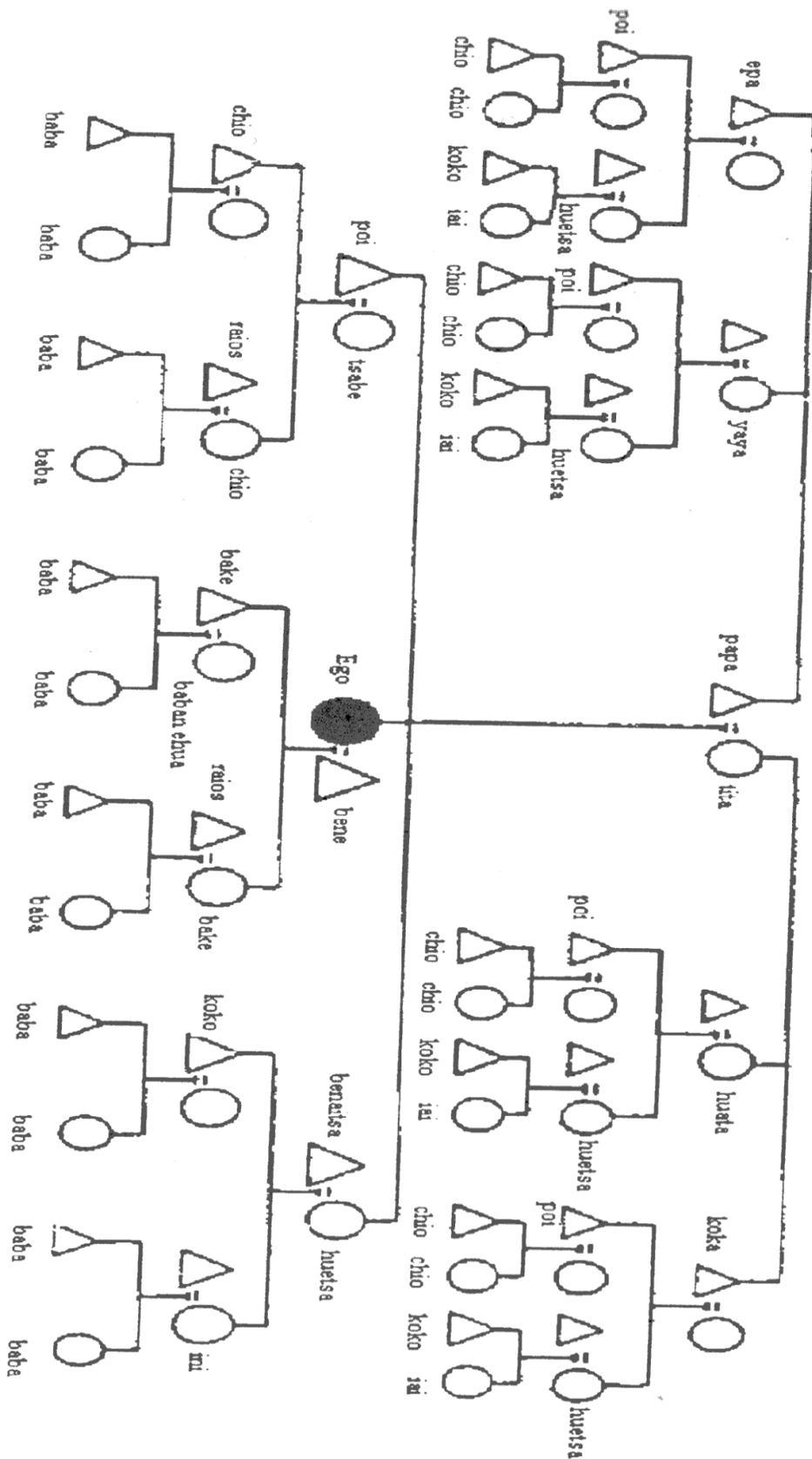


PARENTESCO

Cuadro del parentesco shipibo: Consanguíneos de un ego femenino (Abelove y Tournon)



Cuadro del parentesco shipibo: Consanguíneos de un ego masculino (Abelove y Tournon)



LA EDUCACION DEL SELVATICO PERUANO

Informe del Instituto Lingüístico de Verano

En el Perú, el año 1952, el Ministerio de Educación Pública con la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano inició un programa de educación del indígena selvático utilizando al principio las lenguas vernáculas o maternas de los indígenas.

En el mes de marzo de 1963 se clausuró el onceavo Curso de Capacitación de Maestros Bilingües con la asistencia de 137 nativos alfabetizados de 19 grupos idiomáticos. Estos maestros sirven 103 escuelas bilingües con una asistencia de aproximadamente 3,300 escolares indígenas.

El programa de educación desarrollado para estos grupos idiomáticos de la Selva Peruana se puede dividir en tres etapas:

1.—Análisis de la estructura fonológica y gramatical de los idiomas; selección de una ortografía práctica que corresponde a esa estructura y la preparación de cartillas bilingües y materiales de alfabetización para cada uno de los grupos idiomáticos.

2.—Preparación, en capacitarles en el empleo de estos materiales y cartillas, a nuestros indígenas bilingües en el Curso de Capacitación para Nativos Alfabetizados de la Selva Peruana.

3.—Aplicación, por los maestros nativos, de los libros bilingües en escuelas bilingües de cada tribu.

PRIMERA ETAPA

En 1945 el Ministerio de Educación Pública invitó al Instituto Lingüístico de Verano a colaborar en la parte científica técnica de la primera etapa. La obra ha alcanzado varios grados de desarrollo entre 31 de las tribus selváticas peruanas.

Para poner los informes de sus investigaciones científicas a la disposición de la intelectualidad peruana y ayudar en la formación y preparación de lingüistas peruanos, dicho Instituto ha colaborado con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos dando un curso de fonología y lingüística estructural en el Instituto de Filología desde 1958 y con la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga desde 1962 con los cursos de Introducción de la Lingüística, Etnografía de las Culturas de la Selva Peruana, Quechua hablado y Estructura gramatical del Quechua.

SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa comenzó a desarrollarse en 1953 con el Primer Curso de Capacitación para Nativos Alfabetizados de la Selva Peruana.

A medida que se han ido realizando los cursos y observando las necesidades de este experimento educacional, los Planes y Programas de Estudio han evolucionado de año en año, apoyándose en las contribuciones colectivas y progresivas del personal directivo y del cuerpo docente, del Ministerio de Educación Pública, y de los miembros del Instituto Lingüístico quienes mantienen contacto directo y continuo con las escuelas bilingües y las tribus selváticas. También de los mismos alumnos-maestros.

Treinta y cinco de los maestros que ejercen actualmente la docencia en las escuelas tribales son: ellos mismos, producto de esas escuelas bilingües y en la opinión del personal docente del Curso de Capacitación de 1963 constituían los elementos más aptos entre los alumnos candidatos a maestros de este año.

La preparación de estos 35 maestros incluye los recursos regulares en las escuelas bilingües en el sitio tribal (es decir, Transición 1, Transición 2, Transición 3, Primer Año, Primer Avanzado y Segundo Año).

Para los indígenas egresados de comunidades íntegramente monolingües puede formar parte de este contacto un Curso Preparatorio de Castellano Intensivo en la sede del Instituto Lingüístico de Verano en Yarinacocha.

El curriculum del Curso de Capacitación se divide en cinco áreas generales: 1a. letras, 2a. administración escolar, 3a. pedagogía, 4a. manejo de los materiales bilingües y 5a. pautas para ayudarles en el desarrollo a la mejoría socio-económica de sus comunidades. Tales pautas abarcan el campo de la sanidad, los primeros auxilios, la aplicación de medicinas básicas, la agricultura, la carpintería, las cooperativas, etc.

El Plan y Programa vigente comprende las siguientes asignaturas:

- 1.—Administración y manejo de la Escuela
- 2.—Metodología de la aplicación de los textos bilingües

- a—Lenguaje (Lectura, Escritura, Música, Arte)
- b—Cálculo
- c—Castellano Oral
- d—Huerto y Trabajo Social
- e—Naturaleza y Vida Social
- f—Actividades Permanentes

3.—Uso del Castellano

- a—Fonética
- b—Lectura y uso del diccionario
- c—Gramática
- d—Composición
- e—Normas de comportamiento (etiqueta occidental)

4.—Conocimientos Académicos

- a—Historia
- b—Geografía
- c—Educación Moral y Cívica
- d—Ciencias Naturales
- e—Aritmética
- f—Sanidad y Primeros Auxilios
- g—Agricultura

Para muchos de estos candidatos, la asistencia al Curso de Capacitación constituye la primera vez que salen de su rinconcito selvático aislado por la distancia y el idioma. Durante el Curso tramitan sus documentos personales tanto para ellos mismos como para sus familiares. Para algunos de ellos la estadía en Yarinacocha constituye, también, la primera oportunidad de trabajar y convivir pacíficamente con otras tribus.

TERCERA ETAPA

El maestro bilingüe sale del Curso de Capacitación con su equipo de libros bilingües y de materiales facilitados por el Ministerio de Educación Pública.

Va a su caserío y con la ayuda de los padres de familia, o sin ella constituye la escuela con materia prima del bosque.

Lleva consigo el Plan del Año y los planes mensuales que había preparado en el Curso para guiarle cuando está de nuevo ejos de ayuda y consejo.

Si es miembro de una tribu de escasa población o de tipo nómada y recelosa, le puede ser difícil reunir a los alumnos. Si es miembro de una tribu

que tiene la costumbre de vivir en grupos grandes, es posible que tenga que limitar el número de alumnos admitidos entre los solicitantes.

La mayor parte de las escuelas bilingües cuentan con un solo maestro. No obstante el número reducido o excesivo de alumnos, el maestro muchas veces se encuentra obligado a atender a cinco niveles de alumnos durante los cincuenta minutos de cada clase.

Durante los primeros años después que se establece una escuela en un caserío, compone el alumnado una mezcla de adultos, adolescentes y niños, todos estudiando juntos hasta que los de mayor edad terminen el nivel más avanzado que la preparación del maestro permita. Generalmente este nivel es el Segundo Año de Primaria, aunque algunos maestros ya están enseñando el Tercer y Cuarto Año.

Se limita a cinco niveles de estudio en caso de escuelas que cuentan con un solo maestro. También se limita a veces por falta de preparación de parte del maestro. Hasta la fecha, de los alumnos nativos que han salido "titulados" del Curso de Capacitación, la mayoría no ha tenido estudios que pasaran el Segundo Año de Primaria. Algunos han tenido el Quinto Año.

Las Escuelas Bilingües tienen como fines el capacitar a los educandos para el trabajo productivo, la enseñanza de normas básicas de la vida civilizada, el concepto de nacionalidad y de prácticas higiénico-sanitarias, la alfabetización y la castellanización utilizando al maestro autóctono y los mismos idiomas indígenas como el puente más seguro y más fácil hacia el camino de la civilización, con el fin de evitar el choque cultural y psicológico producido por la enfrentación con la doble tarea de adquirir el arte de leer y escribir y el aprendizaje de una lengua ajena.

El Plan y Programa para las Escuelas Bilingües tribales consiste del siguiente curriculum:

1.—Lenguaje

a—en el idioma nativo

(Lectura, escritura, conversación, arte, música)

b—en el castellano

(Lectura, escritura, conversación, arte, música)

2.—Cálculo

a—en el idioma nativo

b—en el castellano

3.—Naturaleza y Vida Social

a—en el idioma nativo

b—en el castellano

4.—Castellano Oral

5.—Educación Religiosa

Para mejor ajustarse al sistema de educación primaria, los conocimientos presentados en las escuelas bilingües siguen el Plan y Programa Oficial del país, pero a un paso más lento. Es decir, que el alumno bilingüe que termina transición ha leído y entendido el vocabulario de los textos oficiales de lectura para transición, tal como cualquier otro alumno de una escuela primaria "no bilingüe del país".

Para llegar a este punto de dominio del castellano, generalmente, el alumno indígena habrá tenido que leer hasta nueve cartillas en su propio idioma, estudiado una hora diaria de Castellano Oral durante dos años y leído tres cartillas preliminares de castellano simplificado.

Como las ortografías de los idiomas nativos siguen la ortografía castellana en lo científicamente posible, en Transición Uno el alumno indígena se encontraría en condiciones de poder "silabificar" o pronunciar las palabras castellanas, pero sin entenderlas. Sin embargo, un requisito del programa bilingüe es que el alumno también entienda lo que lee y que lo pueda usar independientemente con grado razonable de facilidad y corrección.

Para lograr estos fines en el dominio del castellano, el año de transición se ha dosificado en las escuelas bilingües en tres etapas. Esto no quiere decir que Transición 2 sea la repetición de Transición 1, ni que Transición 3 sea de nuevo repetición de las primeras dos etapas, sino más bien que en Transición 1 el alumno aprenda a leer por una serie de cartillas en su propio idioma; en Transición 2 el alumno lee otra serie de cartillas más avanzadas en su idioma y las tres cartillas del Castellano simplificado; y en Transición 3 lee otra cartilla en su idioma, las cartillas en castellano designadas por el Estado para Transición.

El mismo sistema de adopción de un ritmo rige en el curriculum del primer año y el Primer Año Avanzado.

Actualmente está en estudio un plan en el que será eliminado el Primer Año Avanzado del programa bilingüe en las comunidades que ahora tienen mayores oportunidades para intercambio cultural con personas de habla castellana.

El Horario de los dos años de Transición 1, 2 y 3 de las escuelas bilingües consta de tres horas diarias de lenguaje, incluyendo lectura, escritura, conversación, canto, dibujo y artes manuales; una hora de cálculo utilizando como instrumento de las clases la lengua autóctona; y una hora de Castellano Oral.

El maestro crea situaciones durante el día para estimular el uso del vocabulario español con sus alumnos.

El alumno del Primer Año cursa dos horas de lenguaje, una hora de cálculo y una hora dedicada a la Naturaleza y Vida Social, utilizando como

instrumento de la clase la lengua autóctona. Lleva también una hora de castellano que, como motivo de conversaciones y polémicas, emplea la traducción al castellano de las materias enseñadas durante la hora de Naturaleza y Vida Social.

El Primer Año Avanzado se asemeja al Curso del Primer Año en la distribución de las materias. Se diferencian en que la mayor parte de los libros que utiliza, con la excepción del texto de Naturaleza y Vida Social, son textos escritos en castellano.

Del Segundo Año en adelante, los estudios son según los Planes y Programas del Estado para los respectivos años.

Las Actividades Permanentes incluyen el canto del Himno Nacional y otros himnos patrióticos, el izamiento del Pabellón Nacional, religión, revisión del aseo, y control de asistencia.

Se incluye en el plan semanal de la escuela bilingüe los trabajos sociales de mejoramiento de caserío y trabajo en el huerto escolar.

RESULTADOS

1.—El contacto con el mundo exterior por medio de las escuelas está despertando en las comunidades autóctonas el deseo de mejoramiento social y de progreso económico. Ejemplo de ello es que ahora las comunidades mandan a sus miembros a la Base del Instituto Lingüístico de Verano para entrenarse como agrónomos y mecánicos.

2.—La salud de los miembros de las comunidades va mejorando por la práctica de reglas de higiene aprendidas gracias a la enseñanza y el ejemplo del maestro nativo.

3.—Los indígenas selváticos comienzan a establecer municipalidades en las cuales las autoridades son seleccionadas de entre la misma población indígena.

4.—Los maestros tramitan sus documentos personales; vg., libretas electorales, partidas de nacimiento, etc., tanto para ellos mismos como para sus familiares.

5.—Va formándose una idea más amplia de los deberes y derechos del ciudadano. Los jóvenes se presentan para el servicio militar en vez de huir al bosque cuando se presenta la escolta de reclutamiento. La comunidad reconoce y aprovecha los beneficios que provienen del Gobierno Peruano, la escuela, la concesión de terrenos propios, etc.

6.—La gente suele ubicar sus casas cerca de la escuela formando así caseríos, pese al distinto patrón tradicional de territorialidad. Este hecho puede

causar problemas de epidemias y escasez de productos selváticos, crea la necesidad de buscar otra manera de ganarse la vida, vg., el aprendizaje de nuevas técnicas de agricultura y la localización de terrenos propios en que cultivar.

7.—Hay mayor entendimiento del “mundo civilizado” de afuera y orientación frente al proceso de aculturación —cosa que facilita el aprendizaje del castellano. A su vez el aprendizaje del castellano fomenta una más amplia aculturación.

8.—Las supersticiones están desarraigándose tanto por la enseñanza de las materias de la Naturaleza como también por lo convincente que es la medida moderna aplicada, y por la profunda influencia de la lectura de las Sagradas Escrituras.

9.—Los selvícolas producen obras originales de literatura en el idioma autóctono.

10.—Autores indígenas recopilan textos de las costumbres actuales e históricas de los grupos tribales.

11.—Los jóvenes alfabetizados facilitan el trabajo del investigador apuntando en lengua propia las leyendas y los mitos, y las observaciones sobre la cosmología y cosmogonía interpretados desde el punto de vista indígena.

12.—Facilita el libre intercambio de ideas entre los miembros dentro y fuera de la tribu por medio de cartas escritas en el idioma vernáculo y castellano.

13.—Se nota una intensificación del deseo de aprender y avanzar en los estudios.

RECOMENDAMOS EL ESTUDIO DE LOS SIGUIENTES PUNTOS:

1.—Que a base de la experimentación entre los selvícolas se amplíe el sistema de escuelas bilingües para incluir a todo los grupos indígenas del Perú en los cuales la falta del dominio de castellano perjudica el aprendizaje.

2.—Que la lengua vernácula sea el instrumento de alfabetización y educación preliminar de todos los dichos grupos indígenas, evitando así el choque cultural y psicológico producido por la enfrentación con la doble tarea de adquirir el arte de leer y escribir y el aprendizaje de una lengua ajena.

3.—Que la preparación de los materiales para dichas escuelas se limite

a los conocimientos básicos de acuerdo con las exigencias del desarrollo del respectivo grupo indígena.

4.—Que los materiales publicados para la alfabetización sean acomodados a la edad y ubicación geográfica de los grupos indígenas para los cuales han sido preparados.

5.—Que los folletos impresos por el Gobierno sobre temas de sanidad, agricultura, y otras mejorías para la comunidad sean traducidos y publicados en las lenguas autóctonas.

6.—Que se dé al indígena la posibilidad de ser reconocido como ciudadano peruano por medio de una disposición que autorice al maestro bilingüe llevar el Registro Civil a la población a la cual sirve, para un control de estadística de población indígena aislada y para facilitar a ésta la adquisición de sus documentos personales.

Las recomendaciones del III Congreso Indigenista Interamericano (reunido en La Paz, Bolivia en agosto de 1954) son las siguientes:

Recomendar que los países americanos establezcan, donde no los haya, Comités Nacionales Permanentes de Alfabetización en Lenguas Indígenas, o instituciones similares, cuyas finalidades específicas serán:

Alfabetizar a los indios en sus lenguas autóctonas y en la lengua oficial nacional, dejando al criterio pedagógico la forma de hacerlo.

Poner al servicio de esta educación las cartillas de lectura, los libros, las revistas y diarios y otros materiales impresos en las lenguas autóctonas y en la oficial.

Los comités Nacionales Permanentes de Alfabetización en Lenguas Indígenas promoverán la reunión de conferencias interamericanas de alfabetización para coordinar mejor sus propósitos.

Recomendar también que estos Comités Nacionales Permanentes tomen en cuenta las sugerencias hechas a este respecto por la UNESCO y por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües establecido en México.

Recomendar a los gobiernos de los países americanos que cuentan con población selvícola, tomen en consideración la experiencia del Perú sobre enseñanza en la lengua vernácula y con maestros indígenas, para que contemplen la posibilidad de su aplicación.

Lima, 15 de octubre de 1963

VI: "Yo sí hablo shipibo, Alejandro Toledo no sabe quechua"

<http://elcomercio.pe/politica/elecciones/yo-si-hablo-shipibo-alejandro-toledo-no-sabe-quechua-noticia-1850920>

El Comercio. Lunes 26 de octubre del 2015 | 07:30

"Yo sí hablo shipibo, Alejandro Toledo no sabe quechua"

Así lo dijo el precandidato [Miguel Hilario](#), quien propone que la inclusión de los pueblos amazónicos sea social y económica

"Como ex funcionario conozco que una de las debilidades del Perú y de otros países de América Latina es la falta de institucionalidad de la democracia", señaló Miguel Hilario. (Foto: El Comercio/ Video: El Comercio)

Durante los últimos cuatro años, **Miguel Hilario Escobar** se dedicó a la constitución de su partido Progresando Perú, que está a punto de recibir su inscripción. El primer shipibo-conibo en graduarse en Stanford y Oxford quiere ser presidente y propone desde el saque la inclusión económica de amazónicos, quechuas y aimaras.

—**¿Por qué quiere lanzarse a la Presidencia?**

Vengo de una comunidad shipiba-coniba, fui uno de los pocos que tuvo la oportunidad de educarse. Mi camino ha sido largo, primero pasé por Pucallpa, luego vine a Lima y después estudié política y antropología en Estados Unidos e Inglaterra. He hecho carrera en el Banco Interamericano de Desarrollo y en la Unicef. Toda esa experiencia me permite tener una mira integral de los problemas del Perú. Quiero ser presidente para volver a crecer, para que la inclusión no solo sea social, sino económica.

—**Si usted quiere ser presidente, ¿por qué no hizo una carrera política antes?** Tomé la decisión de postular a la Presidencia cuando era estudiante de en Oxford. Esta no es una decisión improvisada o una idea que me vino ayer o el año pasado, es un proyecto que está en formación por 17 años. Si continúe con mi carrera académica e internacional fue para tener experiencia. Y en el 2010 regrese al Perú para crear un partido, que no pudimos inscribir en ese momento.

—**¿Y actualmente, tiene un partido inscrito o recurrirá a los llamados vientres de alquiler?**

No creo en los vientres de alquiler, nosotros tenemos un partido que se llama Progresando Perú, ya hemos cumplido con la recolección de firmas y estas han sido aceptadas por el Jurado Nacional de Elecciones. Lo único que esperamos es la resolución final.

—**¿Y si el JNE demora en dar la resolución? ¿Tienen un plan B para postular?** Tengo confianza en el sistema electoral y que este va a funcionar. Obviamente, tenemos un plan de resguardo, pero tengo la confianza en que recibiremos la resolución [antes de que venza el plazo de la inscripción de candidaturas].

—**Todo gobierno necesita un equipo político y técnico, ¿quiénes los rodean?** Tenemos en el partido a un grupo de profesional de alta calidad, que conoce la realidad, nacional e internacional. Son amigos y ex compañeros de Unicef y del BID los que he convocado para mi equipo. A estos, se suman profesionales que han trabajado en diferentes áreas del Estado.

—**¿Formar un partido entorno a su candidatura no es contribuir al caudillismo?** Como académico y ex funcionario internacional conozco que una de las debilidades del Perú y de otros países de América Latina es la falta de institucionalidad de la democracia. De ahí la importancia de los partidos políticos, necesitamos partidos firmes, con convicciones y visión del Perú y no solo partidos que nacen porque alguien quiere ser presidente.

—**¿Progresando Perú no nace acaso porque usted quiere ser candidato?** Nace porque tenemos una visión del país y una propuesta. Nuestro partido nace para quedarse, no necesariamente porque Miguel Hilario quiere ser presidente. Sí, nació conmigo, pero este partido se va a consolidar.

—**¿Cómo financiera su campaña política?** Actualmente, en parte me autofinancié. Tenemos un grupo de amigos profesional que cree en mi persona y en nuestra visión del país, y esa gente está colaborando.

—**¿Y cuánto es lo que piensa invertir en su campaña?** Sería muy difícil hacer un cálculo ahora. Nosotros rendiremos nuestras cuentas de manera transparente en fiel cumplimiento de las leyes electorales.

—**Su nombre no aparece en las encuestas, ¿realmente cree que tiene chances de ganar la elección? ¿Por qué?** Más del 50% de la población rechaza a los candidatos tradicionales, la gente está esperando a una persona con una nueva visión, que sea transparente y eficiente. Y nosotros recién hemos lanzado nuestra precandidatura hace dos semanas. Estamos seguros de que cuando la población vea que hay una nueva esperanza, nos dará su apoyo.

—**Durante el gobierno de Toledo (2001-2006) usted fue presidente de la Conapa. ¿Si no logra la inscripción de su partido buscaría una alianza con Perú Posible?** La posibilidad de que el ex presidente Toledo dé su partido [para mi candidatura] es cero. Frente a esa posibilidad, nosotros ya tenemos un partido y vamos a trabajar para recuperar el crecimiento y por la educación.

—**“Ya está bueno. Estas personas no tienen corona, no son ciudadanos de primera clase. 400 mil nativos no pueden decirnos a 28 millones de peruanos: tú no tienes derecho de venir por aquí”. Así se refirió el ex presidente Alan García sobre las protestas en Bagua. ¿Qué opinión tiene?** El Estado peruano ha invisibilizado, marginado y excluido a los hermanos de la Amazonía y a los quechuas y aimaras por años. Por eso, no me sorprende que un presidente se exprese de esa manera tan lamentable de peruanos, que son iguales a ti a o mí o a Alan García [...] Estamos comprometidos en crear una democracia donde el crecimiento sea también para los nativos. Los nativos no solo deben ser contratados

y consultados, ellos pueden ser accionistas de una inversión minera o de hidrocarburos que se realicen en sus territorios.

—**¿En qué consiste esta iniciativa para que las comunidades nativas sean accionistas?** Ha llegado la hora de que a los pueblos originarios no solo se les consulte, ha llegado la hora de que sean incluidos en la inversión. Esta no es una propuesta vacía, porque ya hay otras experiencias en Estados Unidos y en Canadá. Cuando exista una inversión privada en su territorio, los nativos deben ser parte de ella. Esto va a empoderar a los inversionistas, que ya no tendrá preocupaciones por las protestas. Vamos a aplicar lo que señala Michael Porter, un valor compartir, que permita ganar y ganar.

—**Para que una persona sea accionista de una empresa debe invertir. ¿Cuál es la inversión de los pueblos originarios?** Su concepto de inversión es la clásica, nosotros estamos trayendo una propuesta inclusiva, donde las comunidades, que han vivido miles de años en un territorio, sean reconocidas. Esta iniciativa va a permitir la reducción masiva de los conflictos sociales. Hay US\$21.000 millones de proyectos mineros estancados por la tramitología y los conflictos. Este modelo va a permitir la reactivación de estos proyectos.

—**Y si las comunidades nativas son accionistas del proyecto minero, ¿qué pasará con el canon?** El sistema de canon es el compartir de forma colectiva las ganancias, pero por problemas de corrupción, esos fondos nunca llegan a los pueblos. Necesitamos revertir ese modelo anticuado y que ha fracasado.

—**El Congreso aprobó por insistencia que PetroPerú explote el lote petrolero 192. ¿Está de acuerdo?**

En el caso del Lote 192 creemos que el Estado no solo debe tener un rol de promotor, sino de inversor. Nuestra visión es que el lote 192 tenga inversión pública y también privada. El Estado en políticas energéticas debe asumir un control y acción, a fin de garantizar que no tengamos ningún tipo de déficit en el futuro.

—**¿Está usted a favor de la unión civil entre personas del mismo sexo?** En democracia se debe tener una cultura de tolerancia y de rechazo a la homofobia. Como gobierno le vamos a dar igualdad de oportunidades a los hermanos y hermanas que son gay, sin discriminación. Pero en lo que se refiere a la unión civil, como creyente, no estoy preparado para aceptar eso.

—**¿Y del aborto en casos de violación?** He trabajado en Unicef y he visto las estadísticas de las niñas entre los 9 y 13 años que son víctimas de violación por parte de sus propios familiares o amigos cercanos a sus padres. En el caso de incesto y violación, la familia tiene que tomar una decisión. No se puede obligar a una menor que ya ha sufrido una violación a mantener ese embarazo.

—**Y si no hay incesto, ¿la víctima de violación debe mantener su embarazo?** No, [el aborto] se aplicaría para cualquier tipo de violación. Hay que empoderar a la familia.

—**¿Está de acuerdo con la propuesta para que los militares patrullen las calles?** No, porque las Fuerzas Armadas tienen un entrenamiento diferente. Nuestra propuesta para reforzar la lucha contra la delincuencia empieza por valorar a la Policía Nacional y darle los instrumentos que necesiten, como radios y armamento. Lo que propongo es que los que cumplieron con su servicio militar sean capacitados

para ser policías locales.

—**Su historia de vida se parece a la del ex presidente Toledo. ¿Se puede decir que usted es el Toledo amazónico?** Ambos venimos de zonas rurales, él es andino y yo soy amazónico. La gran diferencia es que yo hablo shipibo, mientras que él no sabe quechua. La expresión “versión amazónica” no es la más adecuada, yo tengo mis propias propuestas para el Perú.

—**En una eventual segunda vuelta entre Keiko Fujimori y Alan García, ¿por quién votaría?** No vamos a tener ese escenario, será entre Keiko Fujimori y Miguel Hilario.

CARTILLA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN Y LA EXPRESIÓN A PARTIR DE LA ANIMACIÓN KOMANKAYA

Introducción

La presente cartilla está dirigida principalmente a docentes, animadores culturales y líderes comunitarios. Se trabaja mediante preguntas y propuestas de actividades expresivas desarrolladas en el punto III. Los objetivos y la explicación metodológica son para brindar el marco necesario de la propuesta a los asesores pedagógicos de la DIGEIBIRA y otras instituciones educativas.

La cartilla pedagógica para promover la investigación y la expresión a partir de la animación *Komankaya* y el documental *Animashá* consta de 4 temas, los cuales se pueden trabajar paralelamente o en sesiones complementarias. Estos son:

1. Raíz, esta es mi comunidad, este mi territorio
2. Plantas *rao*, nuestra medicina
3. *Kené*, lenguaje propio
4. Mitos, cosmovisión y orígenes

I. Objetivo

La Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte -de la cual surgieron *Komankaya* y *Animashá*- tiene como objetivo promover una mayor presencia del territorio, la oralidad, las plantas medicinales y la expresión artística, reivindicando lenguajes simbólicos propios como el *kené*¹ en la EIB. Se busca la pertinencia y la valoración del conocimiento ancestral amazónico, venido a menos por distintos procesos económicos y sociales que generan desplazamientos cultural y bioterritorial². La labor de la escuela en la conciencia étnica de las nuevas generaciones, bajo un enfoque intercultural, no puede estar distante de estos temas vitales para la vida.

II. Metodología

La metodología que ha inspirado esta cartilla se enmarca en los enfoques participativo, vivencial y activo. Partimos de la realidad situada de cada comunidad³ -aunque bien, muchas comunidades comparten innumerables características- sin caer en generalizar directrices que limitarían las posibilidades propias, creativas y pro-positivas de cada contexto. Se plantean 4 temas principales con sus respectivas preguntas generadoras para la investigación vivencial, así como ideas de

- 1 El *kené* es Patrimonio Inmaterial de la Nación con Resolución Directoral Nacional No 540 del Instituto Nacional de Cultura, declarando con ello el concepto de que el patrimonio cultural peruano no involucra solo objetos y sitios del pasado ni las grandes o pequeñas obras que nos legaron sociedades y generaciones ya desaparecidas. Asimismo “Entendido en su complejidad simbólica, el *kené* resulta no solo un elemento más de la sociedad shipibo-konibo, sino que resume la cosmovisión, el conocimiento y la estética de todo un pueblo, su tradición y raigamen en el tiempo. Es una fuente de información sobre su origen y los vínculos estrechos entre una comunidad y su territorio” (Bákula en Belaúnde, 2009, pág. 11).
- 2 Utilizamos el concepto de bioterritorio para enfatizar las interrelaciones de las especies presentes en el territorio visto este como un espacio de vida, complejo y frágil gracias a relaciones de interdependencia mutua.
- 3 Situada y centrada en la comunidad, donde la escuela es un mecanismo social por el cual puede pasar la herencia cultural a la generación más joven, atento a las necesidades contextuales propias (Eisner, 1995).

actividades expresivas para el aula, que pudiéndose trabajar complementaria y paralelamente (en lo posible), también permiten el trabajo procesual, una por una. Las preguntas sugeridas no son para aplicar directamente, son para motivar al docente a que las haga propias, las cambie, enriquezca y mejore. Asimismo, no es necesario que aplique todas y cada una de ellas, sino que seleccione las más pertinentes. Sobre todo, que genere preguntas propias con los estudiantes, por ejemplo de la siguiente manera: ¿qué quisiéramos aprender sobre el **kené**, los mitos, el territorio y las plantas medicinales? Para el trabajo en aula estos 4 temas pueden convertirse en proyectos o unidades de aprendizaje, posibles de integrar en los procesos didácticos y desarrollando así sus respectivas capacidades y actitudes.

Conocer tanto el bioterritorio⁴, los mitos, la riqueza de diseños **kené** e iconografía y la medicina vegetalista, es fundamental tanto para diagnosticar la situación socioeducativa de la comunidad, así como para proponer actividades y proyectos que trabajen la revitalización ante el desplazamiento bioterritorial, cultural, artístico, epistemológico, etc. Conocer a los niños y las potencialidades de cada comunidad es tan fundamental como todo lo anterior. En cada aula, en cada comunidad, hay niñas y niños, abuelas y abuelos con capacidades propias y distintas, habilidades y talentos que ayudan a representar el mundo. Esta guía busca promover actividades artísticas y de investigación vivencial en torno a la cultura y el territorio, pilares de la EIB a la que esta Propuesta de educación intercultural territorial desde el arte aporta.

III. Trabajo por temas

Estimado maestro, animador cultural y líder comunitario, esta cartilla te ayudará a desarrollar actividades artísticas, colectivas y de investigación vivencial con niños, jóvenes y adultos a partir de la animación **Komankaya** y del documental **Animashá**. Te dará ideas para hacer una lectura visual que motive la reflexión y la búsqueda del conocimiento existente en tu comunidad. Asimismo, si te gustaron las actividades y al grupo le gustaría hacer una animación sobre alguna historia propia, hay una ficha al finalizar la cartilla que puede ser llenada y enviada a tu Red ASPI⁵ correspondiente.

1. Raíz, esta es mi comunidad, este mi territorio

Preguntas motivadoras de investigación

¿Hace cuánto vivimos aquí? ¿Quiénes fueron los fundadores de nuestra comunidad? ¿De dónde viene el nombre de nuestra comunidad? ¿Qué nombres de lugares en shipibo hay en la comunidad? ¿Cuáles son nuestras riquezas naturales (biodiversidad)? ¿Conocemos bien nuestro territorio? Dibujemoslo en grande para los que no sepan.

Ideas para trabajar en aula

Pintura

A partir de un diálogo que puede surgir de una caminata por algún lugar especial, proponemos

4 En cuanto a la vida presente en el territorio, pues no es un mapa muerto ni estático.

5 Esta es una propuesta para la DIGEIBIRA, si es que asume apostar en el potencial de la animación y se decide promoverla desde sus espacios de formación continua.

pintar la comunidad sobre una tela grande, varios papelotes pegados, o sobre la pared a modo de mural externo del aula, para que todos lo vean.

Pedimos a los niños que visualicen el lugar, y que mencionen todo lo que creen que debe haber en su pintura. Con esas ideas necesitamos ponernos de acuerdo sobre lo que debe pintarse, las dimensiones del lugar donde se va a plasmar y quién va a hacer qué. Es un trabajo colectivo donde cada niña y niño puede elegir una parte del mural para pintar, y/o trabajar por grupos, donde unos se encargan de los árboles, otros de animales, de las casas, la escuela, el local comunal, las quebradas, cochas y así sucesivamente.

Los materiales pueden ser diversos dependiendo del soporte⁶. Si es una tela de tocuyo hay tintes naturales tradicionales (*pokoti*); si es sobre papelotes gruesos se pueden integrar en estilo *collage* ramas, tierras de colores, semillas, plumas, piedritas, etc. También se puede trabajar con materiales industriales de bajo costo como pinturas latex para pared, contando con los colores básicos: blanco, negro, amarillo, azul y rojo, se pueden mezclar y obtener variedad de colores y tonos. Los propios chicos pueden sugerir algunos materiales a utilizar y conseguirlos. La organización previa de los materiales y la limpieza final, debe formar parte del proceso pedagógico. Es importante que antes de dar por finalizado el trabajo, todos observen y se pongan de acuerdo si algo más es necesario, si hay algún cambio que se debe hacer, si les gusta como está y comunicar lo que se habían propuesto desde un inicio.

2. Plantas *rao*, nuestra medicina

Preguntas motivadoras de investigación

Se trata de reconocer las plantas medicinales shipibo, ¿quiénes saben más de estas plantas en la comunidad?, ¿cuántas plantas medicinales o *rao* conocemos?, ¿en qué nos ayudan?, ¿dónde se encuentran?, ¿solo curan enfermedades?, ¿refuerzan la salud mental y espiritual?, ¿ayudan al hombre y la mujer a ser mejor artista, trabajador, pescador, etc.?, ¿a tener visión?, ¿qué otras propiedades tienen las plantas *rao*?, ¿hay historias de cuándo y cómo aparecieron? Se trata de investigar la diversidad de plantas en la comunidad, siguiendo una secuencia de motivación por parte del docente (con ayuda de una sabia o sabio vegetalista) para recolectar, entrevistar, comparar, complementar y exponer de manera creativa el producto didáctico. Se propone hacer un herbolario creativo a continuación.

Ideas para trabajar en aula

Herbolario

A manera de promover el reconocimiento y registrar la riqueza en la comunidad, te proponemos elaborar un herbolario o inventario de plantas *rao* y sus usos, que incluya historias sobre ellas, sus propiedades y cuidados. Este herbolario compila partes de las plantas recogidas (tallos, raíces, hojas, etc.) que se pueden disecar al sol, algunas otras se pueden aplanar en libros

6 El soporte es donde se plasma, lo que soporta el arte. Puede ser un papel, cartulina, una corteza, una pared, etc.

gruesos por una semana para que queden más lisas. Pensando en sus nombres y características, podemos conformar equipos de recolección, para luego preparar un libro grande con todas las plantas y la información que se registró en el proceso.

Este herbolario puede enriquecerse si, por ejemplo, los niños dibujan la planta completa de la cual recogieron la hoja, o dibujan la zona en que la encontraron. El dibujar la planta, observando en la naturaleza, le ayudará a profundizar su observación y a compenetrarse con la planta, fortaleciendo capacidades espaciales y de percepción. Además, podrían realizar una carátula creativa utilizando las propias hojas como sellos y haciendo diseños sobre la tela o papel elegido.

3. Kené, lenguaje propio

Preguntas motivadoras de investigación

Algunas abuelas cuentan que pueden cantar los *kenés* y que es una manera de expresar conocimiento que se está olvidando. ¿Alguien sabrá cantar *kené* en nuestra comunidad? Recordemos que el *kené* ha sido reconocido el año 2008 como patrimonio inmaterial vivo de la nación por su importancia cosmovisionaria. ¿Y nosotros, podemos expresarnos en *kené*?, ¿qué nos gustaría contar haciendo *kené*?, ¿quiénes nos pueden enseñar este arte que nos hace a los shipibos tan famosos? ¿De dónde viene el *kené*? ¿Sabemos historias sobre el origen de este diseño? ¿Qué nos dice el *kené* cuando lo vemos? ¿Hay otros pueblos amazónicos que también hacen *kené*? ¿Cuántos nombres de *kené* conocemos y cuál es el origen de estos nombres? ¿Cuáles nos gustan más y por qué? ¿Los *kené* de ahora serán iguales que los de hace 100, 200 o 1000 años antes? ¿Dónde podemos ver los *kené* más antiguos shipibo?

Ideas para trabajar en aula

Las ideas siguientes son para promover los distintos soportes donde se trabaja el *kené*.

Tallado

¿Quién sabe tallar que conozcamos? ¿Podemos ir a visitarlo para que nos muestre cómo lo hace? Los shipibo han sido grandes talladores en la historia, siendo una de las artes amazónicas más destacadas. ¿Qué palos (maderas) son buenos para tallar?, ¿qué podríamos tallar? Se pueden sugerir *kenés*, animales, seres del bosque, miniaturas, etc.

Esta actividad puede luego complementarse con el mapa del territorio de la comunidad. Por ejemplo, aportaría a tal mapa con animales, casas en miniatura, botes y madres del agua y del bosque talladas.

Cerámica

La cerámica escribe la historia de la Amazonía, a través de ella se pueden conocer los estilos tecnológicos, estéticos y distintas formas de uso de los antiguos amazónicos. Esta es un arte en desplazamiento, pues cada vez hay menos mujeres ceramistas en las comunidades. Por ello, vale la pena hacer el esfuerzo de promover su práctica e investigación. La cerámica tradicional shipibo goza de gran prestigio por su variedad y detalle. El proceso se inicia con la recolección del barro a los pies de los agujales. Esta actividad promueve la salida del aula, la coordinación grupal, el reconocimiento de los lugares donde se puede conseguir este barro, así como la ayuda y acompañamiento de madres y padres en la actividad.

Pintura

Exploremos colores, todos los posibles, empezando por los que da el bosque, sean tierras y tintes de frutos, así como ciertas flores que imprimen su color en las hojas. Hacer una actividad de recolección de elementos para pintar y hacer *collage* motiva la investigación. La pintura del *kené* y del paisaje nos lleva fuera del aula. Se recomienda reconocer lugares que gusten a la mayoría y organizarse para ir ahí y pintar *in situ*. El trabajo artístico requiere de libertad para expresar. Se pueden sugerir temas, paisajes y personajes, pero lo que no se puede hacer es obligar a todos a pintar lo mismo y de la misma manera. Se puede pintar a partir de la investigación o también explorar a través de la imaginación de cada participante.

4. Mitos, visión y orígenes

Preguntas motivadoras de investigación

¿De qué nos hablan los mitos? ¿Quiénes saben más mitos en la comunidad?
¿Cuáles nos llaman más? ¿Cómo era el mundo antes de que sea como ahora es?
¿Quiénes viven en el bosque, en el mundo del agua y en del cielo? ¿Qué nos enseñan los mitos?

Ideas para trabajar en aula

Minilibros

Podemos realizar un inventario de los mitos que conocemos, de los que alguna vez escuchamos y también de los que nos gustaría saber. Te proponemos en una hoja de papel doblada en dos, a manera de libro, escribir el título, el niño investigador, la escuela y comunidad como portada. Al interior un dibujo representativo. Al lado y en idioma shipibo escribir la versión del mito que más le gustó a cada niña y niño, procurando que no se repitan. Estos libritos pueden luego exponerse en ferias escolares, en el aniversario de la escuela y demás eventos educativos.

Propuesta de animación

Luego de que hemos visto la animación *Komankaya*. ¿Qué es una animación? ¿Cómo creen que se hace una animación? ¿Nos gustaría hacer una animación sobre algún mito que recopilamos? ¿Cuál sería? ¿Quiénes son los personajes y los contextos donde suceden las acciones? Aparte de escribir la historia, ¿podríamos contar la historia a manera de historieta o comic, con dibujos o pintura? ¿Podríamos contar el mito con *kené*?

5. Ficha de propuesta

IE y/ o Comunidad, Distrito, Provincia:
Grado y/o nombre del grupo, mencionar rango de edades:
Profesor a cargo:
Director y/o Apu:
Mapa de la comunidad (foto o pintura):
Propuesta de animación:

¿Qué historia queremos volver una animación? (por ejemplo la historia de la comunidad, de un árbol mítico o de un ser del bosque, algún conflicto socioambiental, un valor de la comunidad, un arte shipibo, etc.). Escribir la historia o dibujarla a manera de historieta.

No te olvides de considerar

Personajes: ¿quiénes son el o los personajes principales?

El territorio: ¿dónde se realiza?

Contenido: ¿cuál es el mensaje y la importancia de esta historia?